

# Mídia-Educação na Escola



*Sílvio da Costa Pereira*



# Mídia-Educação na Escola

*Sílvio da Costa Pereira*



## Mídia-Educação na Escola



P436m

Pereira, Silvio da Costa

Mídia-educação na escola [recurso eletrônico] /  
Silvio da Costa Pereira. - Florianópolis : Letra Editorial,  
2015.

Modo de acesso: <[http://www-nt.ufms.br/manager/  
titan.php?target=openFile&fileId=2714](http://www-nt.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=2714)>

ISBN: 978-85-64747-10-4

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Educação Fundamental.  
I. Título.

CDU 37::316.77

Catálogo na fonte: Bibliotecária Bruna Rosa Leal CRB 14/1459

### **Letra Editorial**

Rua Emílio Blum, 131 - Hantei Office Building - B/105

Florianópolis/SC - CEP: 88020-010

(48) 3025.7775

[www.letraeditorial.com.br](http://www.letraeditorial.com.br)

Contato  
sob a regência de um chip  
e as ideias num compacto  
já gravadas em disquete  
Sem tato  
fala-se através da tela  
embora ainda menos bela  
não seja um salto banal  
O fato  
é que se um cabo prá distância  
assim plugado na inocência  
não sabe que curto dá

**[Contato - Tijuqueira]**

# SUMÁRIO

1 - A escola e o mundo midiático .....	07
De onde falo .....	11
Um mapa do mapa .....	18
2 - Do emissor/professor todo-poderoso ao receptor/aluno ativo .....	21
O campo da Comunicação e os meios de comunicação de massa .....	22
Modelos teóricos sobre o campo da Comunicação .....	27
As teorias norte-americanas de comunicação de massa .....	28
As teorias críticas europeias .....	30
O dialogismo latino-americano .....	33
Estudos Culturais .....	35
Uma visão comunicacional sobre o campo da Educação ..	41
A professora no polo ativo .....	43
O foco nos meios .....	45
O aluno passa a ser visto como um polo também ativo .....	46
Algumas teorias da Educação que se fizeram importantes a partir do campo .....	49
Freinet .....	50
Freire .....	51
Hernández .....	53
A competência de 'ler' e 'escrever' com palavras, sons e imagens .....	56
Letramento midiático .....	62
Mídia-educação .....	66
Mídia-educação no contexto escolar .....	69
Os conceitos-chave .....	71
Inserção na escola .....	76

A formação de professoras e comunicadores para atuar em mídia-educação .....	78
A importância da participação das crianças na escola .....	80
3 - Interpretando o mapa .....	87
A formação das professoras e o estímulo pessoal .....	93
A influência do consumo de mídias no trabalho das professoras .....	106
A produção entrelaçada com a reflexão: trabalhando por projetos .....	119
No que os 'aspectos-chave' ajudariam a trabalhar a mídia-educação escolar .....	127
A importância do processo .....	134
4 - Considerações finais .....	137
Desenvolvimento de programas de mídia-educação .....	138
Formação de professores .....	139
Pesquisa .....	141
Referências.....	143



# - 1 -

## A ESCOLA E O MUNDO MIDIATIZADO

O chefe da polícia carioca avisa pelo celular  
Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar<sup>1</sup>

[Pela Internet - Gilberto Gil]

*Pela Internet*, brincadeira em forma de referência que o músico e ex-Ministro da Cultura, Gilberto Gil, fez com aquele que é tomado por muitos como o primeiro samba gravado no Brasil<sup>2</sup>, é um dos muitos registros que a cultura popular brasileira traz das diversas mudanças que vêm ocorrendo na vida cotidiana a partir do surgimento das tecnologias de comunicação eletrônicas e, mais recentemente, digitais.

Se em *Pelo Telefone* Donga cantava, de forma irônica,

- 
- 1 “Pela Internet”, de Gilberto Gil, foi a primeira música transmitida ao vivo pela internet, no Brasil, em 14 de dezembro de 1996, e faz parte das canções lançadas no álbum *Quanta*, do mesmo ano.
  - 2 “Pelo Telefone”, gravada em 1916 pelo compositor Ernesto dos Santos, o Donga, cantava que “O Chefe da Polícia pelo telefone mandou me avisar / Que na Carioca tem uma roleta para se jogar (...)”. Não é livre de controvérsias, entretanto, a afirmação de que este é o primeiro samba gravado no país.

sobre uma apropriação que a contravenção fazia daquela que era a novidade tecnológica de sua época, os versos de Gil sugerem que as máquinas continuam sendo incorporadas pelas pessoas, para seus afazeres do dia a dia, de forma bastante criativa. Pois ao apropriar-se das tecnologias, os seres humanos superam os usos para os quais os instrumentos foram originalmente projetados.

Isso não significa, porém, que a sociedade, em seu conjunto, esteja refletindo a respeito do uso e das potencialidades de utilização que cada inovação tecnológica traz. Este papel de provocar o estranhamento tem sido tomado para si por alguns grupos, tais como artistas ao estilo de Donga e Gil ou certos intelectuais e ativistas políticos.

Mas a velocidade cada vez maior com a qual estas transformações tecnológicas – e seus reflexos sobre a vida individual e coletiva – vêm ocorrendo faz com que seja a cada dia mais importante refletir sobre elas. Principalmente a partir do século 20, o ser humano tem sido pródigo em invenções, que tornam obsoletos produtos criados há poucos anos atrás.

Muito além de simples novidades tecnológicas, os diversos meios de comunicação<sup>3</sup> que vão sendo criados atuam na produção e na disseminação de cultura, moral e ideologia. “Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o

---

3 Compreendo ‘meios de comunicação’ ou ‘mídias’ como artefatos usados para comunicação indireta – e não pessoalmente ou face a face – com outras pessoas. Nesse trabalho, considero ‘meios de comunicação’ ou ‘mídias’ todas as interfaces modernas de comunicação (rádio, televisão, computador, telefone, cinema, internet, jornal, livro, revista, videogame, fotografia, propaganda, folder, cartaz, etc.), independente da tecnologia empregada.

próprio ser humano” (BELLONI, 2005, p. 17).

Faz-se, portanto, necessário, enxergar e refletir sobre a presença dos modernos meios de comunicação em nossas vidas, para que deles possamos nos apropriar de forma crítica e criativa. Para que possamos escolher quais mídias são mais apropriadas às nossas necessidades pessoais e coletivas, quais usos desejamos dar a cada uma, ou quais usos pretendemos evitar.

Hoje, escola, família, grupos sociais e meios de comunicação são compreendidos como importantes espaços educativos e socializadores. Isso ressalta a importância de haver, dentro das escolas, das famílias e das demais instituições sociais, espaços de reflexão a respeito do papel político, cultural e econômico das mídias. Mesmo porque os meios, sendo parte da cultura, passam a também provocar transformações nas demais instituições.

Por séculos, a educação tem sido planejada para fazer os estudantes aprenderem fatos sobre o mundo(...). Mas tal sistema já não é mais relevante quando os fatos mais atualizados estão disponíveis ao toque de um botão. O que os estudantes precisam hoje é aprender como encontrar o que eles precisam aprender quando eles precisarem disso – e ter habilidades de raciocínio de ordem superior para analisar e avaliar se a informação que eles encontraram é útil para o que eles querem fazer. (CENTER FOR MEDIA LITERACY, 2003, p. 1)<sup>4</sup>

Preocupado com o fato de que “a defasagem da cultura escolar (...) com relação aos jovens que ela deve educar é gritan-

---

4 Tradução do autor, nesta e nas próximas citações de textos em língua estrangeira.

te” (BELLONI, 2005, p. 18), passei a me interessar em compreender como a presença dos meios de comunicação - de massa, de grupos ou individuais - vem sendo percebida e incorporada nos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos.

Atuando por quase uma década como assessor de imprensa de alguns sindicatos de trabalhadores e entidades do movimento popular e social, descobri que entre muitas pessoas e instituições a necessidade de uma consciência crítica a respeito da mídia, bem como da participação ativa da população nos meios de comunicação, vem ganhando relevância. Vi também que alguns setores que há poucos anos atrás tinham um discurso apenas crítico em relação à mídia hoje já enxergam a necessidade de ir além, e incluem em seus objetivos a implementação do controle público dos meios e a construção de mídias públicas e comunitárias, não estatais e não privadas, que possibilitem a todas as pessoas uma participação ativa nos meios de comunicação. Isso não implica, porém, que a população brasileira – como um todo – tenha tomado consciência de que os meios de comunicação exercem influência em nossas vidas e escolhas, ou que a maioria dos brasileiros esteja interessada em atuar no pólo emissor das mídias.

Ocorre que as novidades tecnológicas de informação e comunicação mudaram nossas vidas, e por isso cada vez mais pessoas têm passado a se preocupar em mudar a vida das mídias. Embora os antigos fanzines e jornais comunitários já fossem feitos nessa perspectiva, a proliferação de rádios e TVs comunitárias, *sites*, *blogs*, *fotologs*, *vlogs* e o uso maciço de espaços de compartilhamento de produções midiáticas, como o *YouTube*, o *Issuu* ou o *SoundCloud*, são sinais desta crescente necessidade de expressão pública e apropriação do espaço midiático. Aponta também para a ampliação de alternativas

às mídias comerciais, possibilitadas pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Por outro lado também é importante enxergar a explosão do uso de mídias para a comunicação interpessoal. Os múltiplos usos dos celulares, tablets ou computadores para troca de mensagens de texto, fotos e vídeos (além da tradicional conversa por voz já existente anteriormente nos telefones fixos) através de diversos aplicativos ou redes sociais (email, *Skype*, *Facebook*, *Whatsapp*, etc.) demonstram a incorporação das novas mídias ao cardápio comunicacional dos brasileiros, em especial dos mais jovens.

Mas em conversas com amigos e amigas professoras, verifiquei que muitos não se davam conta da importância em a escola habilitar-se a ser também uma das mediadoras do contato de crianças e adolescentes com as mídias. Por desconhecimento, resistência ou falta de apoio por parte das instituições educacionais, notei que é ainda escasso o número de professoras que leva para dentro da sala de aula reflexões sobre a presença dos meios em nossas vidas, incluindo nesse trabalho o uso das mídias como meio expressivo.

Mas então, o que falta fazer? Como promover a reflexão casada com a prática? De que forma as educadoras (e os comunicadores) podem contribuir para que os estudantes se apropriem de forma crítica dos meios que eles tanto consomem?

## De onde falo

Eu ainda não compreendia a importância que o trabalho com, sobre e através das mídias tem para a formação de cidadãos na sociedade midiaticizada na qual vivemos quando, no primeiro semestre de 2005, a Rádio Comunitária Campe-

che entrou em atividade. Como jornalista atuante em assessoria de imprensa para o movimento sindical e popular, amante da música e morador do bairro, vi na formação dessa primeira emissora comunitária de Florianópolis uma possibilidade de expressão para temas de pouco (ou nenhum) interesse para as mídias comerciais.

Cerca de dois meses depois de a rádio entrar no ar, eu e o amigo (e ator) Révero Ribeiro fizemos contato com a Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes para propor um projeto que promovesse a aproximação entre os jovens estudantes e a rádio. O objetivo inicial era, aos moldes do projeto *Fazendo Rádio na Escola*<sup>5</sup>, desenvolvido pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, levar os jovens estudantes do ensino fundamental a produzir programas radiofônicos. A diferença em relação a outras rádios escolares era que, ao invés de os programas serem veiculados dentro da escola, por sistemas de alto-falantes, seriam transmitidos pela Rádio Comunitária do bairro. Como objetivos paralelos queríamos levar os jovens a refletir sobre os problemas da comunidade na qual vivem, levar esses jovens e suas famílias a conhecer e a participar da rádio comunitária, bem como incentivar o questionamento das informações transmitidas pela mídia.

Meu conhecimento a respeito de educação com, sobre

---

5 Projeto de extensão ligado ao curso de Jornalismo da UFSC, iniciado em 2002 a partir de uma demanda dos alunos da escola municipal Beatriz de Souza Brito, situada no entorno da UFSC. O trabalho era executado por um aluno bolsista e outros voluntários, que atuavam no contraturno com estudantes de 7ª e 8ª séries. Eram ministrados conteúdos conceituais de rádio e noções de roteiro. Os adolescentes criavam os roteiros dos programas, que eram gravados nos estúdios do curso de Jornalismo, e rodados nos intervalos de recreio. Nos outros anos o projeto se expandiu para mais escolas, funcionando até 2006.

ou através dos meios de comunicação era bastante limitado, assim como a experiência com adolescentes. Mas a participação no *Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação*<sup>6</sup> e em debates sobre educação para a comunicação em algumas edições do *Fórum Social Mundial*<sup>7</sup> abriram algumas perspectivas e apontaram leituras e referenciais teóricos que passaram a ser estudados.

Descobri então que várias experiências educativas que se utilizam de meios de comunicação vinham sendo realizadas no Brasil há anos, seja no formato de rádio-escola, produção de jornais e revistas, criação de vídeos ou publicação via internet. Mas notei que nem todas, entretanto, buscavam provocar uma reflexão crítica sobre a influência dos meios em nossas vidas, tendo algumas como proposta apenas o uso das novas tecnologias para a confecção de trabalhos escolares. Dessa época, uma série de leituras interessantes trouxeram idéias para nosso trabalho junto à escola, ou para o que poderíamos fazer no ano seguinte. Amarante<sup>8</sup>, Assumpção<sup>9</sup> e Azevedo<sup>10</sup> descrevem e analisam atividades de rádios escolares,

---

6 Entidade que luta pela democratização dos meios de comunicação no Brasil.

7 Encontro anual de pessoas e entidades interessadas em discutir a promoção do desenvolvimento mundial a partir de uma perspectiva social. Busca ser um contraponto ao Fórum Econômico Mundial.

8 AMARANTE, Maria Inês. Rádio comunitária na escola: protagonismo adolescente e dramaturgia na comunicação educativa. 2004. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

9 ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves. Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Annablume, 1999. 106 p.

10 AZEVEDO, Adriana. O projeto rádio-escola: a rádio comunitária irradiando cidadania. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação Social)

que embora funcionassem no espaço da escola não estavam inseridas no âmbito curricular. Lima<sup>11</sup> aborda uma experiência de produção de revista no âmbito da disciplina de Português. Pereira<sup>12</sup> e Souza<sup>13</sup> descrevem experiências de produção de vídeo em sala de aula. E Rodrigues<sup>14</sup> trata do uso de blogs na educação. Mas, como um trabalho leva a outro, descobri que esses aos quais tive acesso constituíam-se em apenas exemplos de um vasto número de experiências que vêm sendo realizadas no país.

Nosso trabalho na escola iniciou no segundo semestre de 2005, junto à disciplina de Português de uma turma da 8ª série. Os alunos eram considerados agitados e rebeldes, e por isso um trabalho diferente do cotidiano escolar foi considerado pela professora como potencialmente estimulador do interesse deles. Só mais tarde nos demos conta de que esse método de escolha pode não ter sido o ideal, uma vez que foram priorizados os 'alunos problemáticos'. Usar tal critério apenas reitera o estigma, e vai no sentido contrário à ideia de que é importante universalizar a mídia-educação no contexto escolar.

---

- Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

- 11 LIMA, Sílvia Ferreira. Alunos de sexta série produzem uma revista. *Revista Comunicação e Educação*, nº 10. São Paulo. Set/dez. 1997, p. 98-103.
- 12 PEREIRA, Marcos Aurélio. Educação para os meios: um projeto com vídeo. *Revista Comunicação e Educação*, nº 25. São Paulo. Set/dez. 2002, p. 94-100.
- 13 SOUZA, Adriana Maricato. Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem? *Revista Comunicação e Educação*, ano X, nº 1. São Paulo. Jan/abr. 2005, p. 97-107.
- 14 RODRIGUES, Cláudia. O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Unicamp.

Ao iniciar o trabalho constatamos que havia mais dificuldades do que imaginávamos. Como trabalhar com alunos desinteressados pela escola? Que não conseguem ler nem escrever com desenvoltura? Pior: que não gostam de ler, como nos deixaram explicitamente claro já no primeiro encontro? Ou que consideram a sala de aula uma 'jaula', como externou outro estudante? Fazê-los refletir sobre algo muitas vezes distante de suas preocupações usuais, como os problemas da comunidade, os formatos de programas radiofônicos ou a influência dos meios de comunicação em suas vidas, parecia impossível. Esses problemas se tornaram muito concretos à medida que desenvolvíamos o trabalho com eles, baseados inicialmente na transmissão de alguns saberes técnicos, através do desenvolvimento de programas musicais simples. A decisão de realizar oficinas eminentemente práticas foi tomada após a constatação de que cinco minutos de conversa bastavam para a turma inteira dispersar e uma bagunça generalizada tomar conta da sala.

Fiquei surpreso ao constatar uma realidade hierárquica bastante diversa daquela que vivi quando fui estudante do antigo primeiro grau. Em meu contexto de aluno de uma escola de bairro, em cidade conservadora nos tempos da ditadura militar, as professoras mandavam e os alunos obedeciam. As 'bagunças' - que naturalmente existiam - cessavam à primeira reprimenda. A vivência atual mostrava uma realidade na qual a hierarquia já não é mais tão rígida. Convivíamos com alunos que enfrentavam as professoras no mesmo tom de voz, e até com xingamentos, bem como com professoras que usavam de força física para se impôr frente aos alunos. Esse estranhamento inicial me fez pensar que a cordialidade - falsa, porque imposta - que vivi nos anos 70 havia cedido espaço a um quase caos. Com o passar dos meses, entretanto, onde inicialmente

vislumbrava apenas bagunça e indisciplina, passei a enxergar também participação ativa dos alunos e a possibilidade de as professoras partilharem com eles as decisões sobre os caminhos a serem percorridos. Mas descobri também que muitas professoras não sabiam lidar com estas mudanças.

Um contato inicial com os estudos de Vygotsky, através da leitura de Rego (2000), me deu a convicção de que mesmo uma oficina prática, onde os alunos tivessem o objetivo de gravar pequenos programas musicais, poderia ser importante para o desenvolvimento deles. Não só pela necessidade de um planejamento, através de roteiro, buscando superar a impulsividade, mas principalmente para buscar a expressão oral. A importância desse desenvolvimento da expressão oral foi corroborada pela leitura de Kaplun (1995, p. 11), que lembra que a linguagem, “matéria prima de um pensamento rico e próprio, só se adquire no exercício do ato comunicativo”.

Tais leituras ajudavam mas não respondiam todas as perguntas. Para tentar achar respostas fui atrás das outras escolas que - comecei a descobrir - já haviam realizado experiências com rádio escolar. Esse contatos me mostraram que não estávamos sozinhos em nossos anseios e preocupações, dúvidas ou questionamentos. Todos aqueles que haviam se aventurado por atividades de rádio-escola e com os quais tive contato tinham dúvidas e dificuldades, muitas das quais em comum. Passei também a buscar material e ideias que me ajudassem a trabalhar com adolescentes, e descobri que a dispersão e a falta de interesse dos estudantes era mais comum do que eu imaginava.

Essas leituras e contatos foram o amálgama que sedimentou meu interesse em ingressar no Mestrado em Educação. A ideia era estudar de forma mais aprofundada modos

de promover um uso reflexivo dos meios de comunicação nas escolas, bem como uma abordagem a respeito da influência das mídias em nossas vidas.

Este livro condensa as principais reflexões da dissertação de mestrado realizada a partir do projeto que nasceu deste percurso. Deixei de fora apenas o detalhamento das duas etapas da pesquisa de campo, que consistiu em um mapeamento dos trabalhos de mídia-educação realizados nas escolas de ensino fundamental de Florianópolis. Na primeira etapa obtive retorno de 83 das 118 escolas das redes municipal (37), estadual (42) e particular (38). A partir da análise dos dados obtidos selecionei três escolas, uma de cada rede, onde aprofundi a pesquisa. Isso foi feito ao longo de alguns meses de acompanhamento dos projetos ou trabalhos com mídias ali desenvolvidos. A versão integral da dissertação, incluindo os capítulos aqui suprimidos, pode ser consultada em [www.tede.ufsc.br/teses/PEED0666-D.pdf](http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0666-D.pdf).

A ideia de mapeamento foi promovida pela descoberta de que havia uma série de trabalhos interessantes sendo feitos, mas que não eram conhecidos nem na própria cidade. Não havia praticamente nenhuma ligação entre eles, e por isso as descobertas de uns não ajudavam em nada a solução dos problemas de outros. Isso me angustiou, pois notei que muitos dos problemas eram comuns a todos. Como o simples mapeamento poderia dar uma ideia por demais grosseira do que vinha sendo feito na cidade, decidi que haveria a necessidade de conhecer de perto algumas experiências.

## Um mapa do mapa

Este trabalho está organizado em quatro capítulos.

Em todos eles usei o termo 'professora' (ao invés do correspondente masculino) porque constatei que, nas escolas pesquisadas bem como no ensino fundamental das redes estadual e municipal de Florianópolis, atuam em sala majoritariamente mulheres. Considero que não seria adequado referir-me a um universo primordialmente feminino usando denominações masculinas. Mantenho, no entanto, as citações conforme foram ditas. Fora isso, onde houver citação a um 'professor' ou 'educador', significa que estou me referindo a uma pessoa do sexo masculino. A duas únicas exceções são o título do capítulo 2 ('Do emissor/professor todo-poderoso ao receptor/aluno ativo'), no qual mantive 'professor' para se ajustar à 'emissor', evitando assim uso do termo 'emissora' que daria um duplo sentido indesejado, e o subtítulo 'Formação de professores', que é o nome de uma tradicional área de estudos da Educação.

Um termo que também será muito usado ao longo de todo este trabalho é 'produção'. Ressalto que ele será empregado na concepção que tem nos estudos culturais, e engloba a concepção, o planejamento, a construção e a atualização. Se opõe, nesse sentido, ao termo 'consumo'. E difere do senso comum e do entendimento industrial, no qual a produção é apenas o fazer.

O *primeiro capítulo*, que aqui encerra, foi dedicado à apresentação dos motivos que me levaram a realizar a pesquisa, cujos resultados apresento neste livro, bem como ao relato de algumas influências que a moldaram.

No *segundo capítulo* abordo as compreensões teóricas que pavimentam o percurso trilhado por esta pesquisa, tanto em relação ao campo da comunicação, quanto da educação e à interface entre ambos (mídia-educação).

O *terceiro capítulo* é dedicado à análise das informações obtidas, à luz das compreensões teóricas apresentadas anteriormente.

No *quarto capítulo* busco traçar algumas considerações a respeito do que foi visto nesta pesquisa, tendo como pano de fundo as 12 recomendações para mídia-educação elaboradas em reunião promovida pela UNESCO em 2007.

Espero com isso ajudar a ampliar o acesso das professoras tanto às atividades com mídias que conheci, quanto - e talvez principalmente - a algumas reflexões teóricas que embasam o trabalho com, sobre e/ou através das mídias.



# - 2 -

## DO EMISSOR/PROFESSOR TODO-PODEROSO AO RECEPTOR/ALUNO ATIVO

Quando nascemos fomos programados  
A receber o que vocês nos empurraram  
Com os enlatados dos USA, de 9 às 6.  
Desde pequenos nós comemos lixo  
Comercial e industrial  
Mas agora chegou nossa vez  
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês.  
Somos os filhos da revolução  
Somos burgueses sem religião  
Somos o futuro da nação  
Geração Coca-Cola.  
Depois de vinte anos na escola  
Não é difícil aprender  
Todas as manhas do seu jogo sujo  
Não é assim que tem que ser  
Vamos fazer nosso dever de casa  
E aí então, vocês vão ver  
Suas crianças derrubando reis  
Fazer comédia no cinema com as suas leis.

**[Geração Coca-Cola – Legião Urbana]**

Uma série de dúvidas a respeito dos campos da Educação e da Comunicação, e principalmente da interface entre ambos, influenciaram várias decisões que tomei nesta pesquisa. É possível ser educativo com as condicionantes práticas que se tem em um trabalho de produção no campo da comunicação? É educativo um trabalho com mídias na escola? Até que ponto os meios de comunicação realmente exercem influência sobre as pessoas? Esta e outras inúmeras perguntas foram direcionando minha busca por respostas.

Por não ser 'nativo' do campo da Educação tive mais dificuldades em pensar a respeito das dúvidas ligadas a questões escolares e pedagógicas. No trabalho com rádio e vídeo que cheguei a desenvolver em uma escola de ensino fundamental antes de ingressar no Mestrado, me perguntava se o que fazia era educativo, e até que ponto era importante que o fosse. Ser educativo era estar vinculado aos conteúdos que as professoras teriam de dar conta até o fim do ano?

Não pretendo nas próximas páginas responder a todas estas perguntas. Quero, isso sim, tentar organizar as perguntas de forma que seja possível melhor compreender os caminhos que podem levar às respostas. Para fazer tal caminho, me valho de estudiosos de ambos os campos e, em alguns casos, bebo direto nas fontes

## O campo da Comunicação e os meios de comunicação de massa

Tomando a noção de 'campo científico'<sup>1</sup> de Pierre

---

1 Fausto Neto destaca que Bourdieu define campo científico como "espaço de luta concorrencial em que está em disputa a autoridade

Bourdieu, Fausto Neto (2005, p. 2) defende que a Comunicação é um campo de conhecimento em progressiva estruturação. Tal construção se encontra em processo porque ainda não é possível – se é que um dia o será – falar em uma unidade constituída por uma matriz teórica hegemônica. Essa ausência faz com que a Comunicação não possa ser considerada um campo autônomo, e provoca o questionamento sobre os moldes nos quais estaria se dando a constituição do saber científico em Comunicação.

A reflexão sobre a sociedade global, para Lopes, “transborda os limites convencionais desta ou daquela ciência social e logo fica evidente que qualquer análise envolve necessariamente várias ciências” (2004, p. 2). Essa autora defende um estatuto transdisciplinar para o campo da Comunicação, tanto em função da convergência que vem ocorrendo nas análises de diversos campos das Ciências Sociais a respeito da Comunicação, quanto do processo de globalização, que tem nos modernos meios de comunicação um de seus principais motores.

O estudo dos fenômenos da Comunicação ganhou importância a partir do surgimento da produção industrializada de bens culturais<sup>2</sup>, principalmente a partir do advento do rá-

---

científica obtida com competência técnica e poder social”. Teremos isso em mente quando, ao longo deste trabalho, utilizarmos o termo ‘campo’.

- 2 Em “A indústria cultural – o iluminismo como mistificação de massas”, Max Horkheimer e Theodor Adorno criam e discutem a noção de ‘indústria cultural’. Por produção industrializada compreendem características como a padronização da produção, o esvaziamento do conteúdo, a comercialização como objetivo principal da produção, a segregação daqueles que vivem à margem dos produtos criados pela indústria, entre outros. Depois de Adorno e Horkheimer, outros

dio e da televisão (SANTAELLA, 2001) no início do século 20. Este campo das Ciências Sociais começou a ganhar caráter próprio à medida que foi criando corpo uma cultura de massa a partir da disseminação e do uso dos meios de comunicação de massa (MCM). No Brasil os estudos de Comunicação iniciam principalmente a partir da década de 50, com a constituição de meios locais de comunicação de massa. O primeiro modelo de análise usado no país era eurocêntrico e entendia a cultura de massa como uma vulgarização e degradação da *alta cultura*. Não havia preocupação em verificar a presença e influência das culturas populares, uma vez que elas eram consideradas *baixa cultura* pelos intelectuais.

Nesse processo de constituição de uma cultura massiva no país também foi importante a relação que se estabeleceu entre Estado, empresas de comunicação e população. O Estado regula e organiza a presença dos meios de comunicação; as empresas capitalistas - muitas vezes com dinheiro e objetivos estrangeiros - produzem e distribuem os bens culturais; e a população - marcada por violentos desníveis socio-culturais - consome estes novos bens da cultura de massa, os mistura com a cultura popular tradicional de cada região e interpreta essa mistura de acordo com códigos próprios.

Lopes (1990) divide a formação do mercado cultural brasileiro em duas etapas. A primeira, dos anos 30 a meados

---

estudiosos, como Edgar Morin e Pierre Bourdieu refletiram sobre a indústria cultural, trazendo reforços ou divergências ao pensamento frankfurtiano. Neste trabalho, ao nos referirmos à indústria cultural, estaremos nos referindo à produção em escala industrial de bens culturais, não aderindo necessariamente à compreensão de indústria trazida pelos autores acima citados. Quando necessário incluiremos no próprio texto nossas reflexões ou a de outros pesquisadores acerca do tema.

dos 50, teve como cenário uma fase nacional de desenvolvimento, marcada pela urbanização e industrialização, mas também pelo populismo e pelo nacionalismo. O rádio e o cinema, principais MCM da época, contribuíram para a assimilação de uma cultura urbana por parte dos migrantes rurais. “Os MCM desempenham dois papéis centrais, na forma de difusores do efeito demonstração do estilo de vida urbano e na forma de agências de socialização antecipada” (LOPES, 1990, p. 18). Por outro lado, a presença desses mesmos MCM no meio rural estimulava a migração para os centros urbanos, principalmente a partir da publicidade, que estimulava a ideia de que os benefícios do progresso – os bens de consumo, que permitiam levar uma vida menos sofrida – estavam à disposição de todos nos centros urbanos.

Mas à medida que as populações rurais se fixam nas grandes cidades, e ao não verem satisfeitas as expectativas criadas pela migração, começam a surgir descontentamentos e tensões. Um fator que contribui para a tomada de consciência das pessoas é a grande discrepância entre o que viviam na cidade grande e o que havia sido propagandeado pelos meios de comunicação.

Ideologicamente, os MCM passaram a ser usados como principal meio de interpelação das massas, como instrumento para “converter as massas em povo e o povo em nação” (LOPES, 1990, p. 20). Segundo a autora “os MCM se tornavam meios cada vez mais eficazes (em relação à escola, por exemplo) à medida que as massas reconheciam nos conteúdos veiculados algumas de suas demandas mais básicas e a presença de seus modos de expressão” (LOPES, 1990, p. 20). Tal constatação torna possível extrapolar o uso ideológico, e buscar compreender as bases populares para o sucesso

dos meios de comunicação de massa no país. O rádio e o cinema, principalmente, mas também as revistas de fotonovela propiciaram aos migrantes das grandes cidades “as primeiras vivências cotidianas de nação, difundindo a experiência cultural simultaneamente partilhada por nordestinos, paulistas, gaúchos, cariocas, ...” (LOPES, 1990, p. 21).

Nesta fase constituiu-se a separação - que viria a se acentuar no período seguinte - entre Estado e iniciativa privada, bem como a constituição de um modelo capitalista dos meios de comunicação. Nunca é demais lembrar que em seus primórdios o rádio foi utilizado sem a finalidade do lucro, com enfoque educativo, cultural - embora de uma cultura elitizada - e mesmo com características interativas e individualizadas. Essa lembrança se faz necessária para destacar que não existe nos meios de comunicação um *a priori* capitalista ou dominador, mas que isso foi se constituindo a partir de seus usos.

A partir de fins dos anos 50 e da ideologia desenvolvimentista que buscava substituir as importações por uma produção nacional, indústrias estrangeiras passaram a produzir aqui bens de consumo como rádios e televisores. Nas décadas de 60 e 70 o Estado implantou a infra-estrutura tecnológica do sistema de telecomunicações, que permitiu que pela primeira vez se falasse na consolidação de um mercado cultural nacional.

A partir desse momento a Indústria Cultural passou a ser um lugar privilegiado de mediação das relações do Estado com a sociedade brasileira. Para o setor privado, a integração permitiu ampliar o alcance da venda dos produtos culturais. Mas nem por isso o processo deixa de ser atravessado por contradições, tanto na produção, quanto na distribuição e na recepção.

Os meios de comunicação no Brasil têm se consoli-

dado em bases regionais e oligopolizadas. Embora não possamos esquecer do grande consumo de bens culturais importados, uma característica bastante peculiar da indústria cultural brasileira é hoje sua relativa independência – em alguns setores – dos países centrais. Nesse sentido a indústria brasileira possui alto grau de nacionalização, tendo obtido sucesso inclusive como exportadora de produtos culturais, como telenovelas ou música.

Isso exige necessariamente uma mudança no foco tradicional de leitura, que deve rever as limitações das teses sobre o imperialismo cultural e encontrar novos instrumentos para a análise de um país da periferia capitalista que construiu uma Indústria Cultural complexa e avançada com crescente participação no mercado da produção internacional. (LOPES, 1990, p. 26).

## Modelos teóricos sobre o campo da Comunicação

O objeto dos estudos de Comunicação é construído historicamente, imerso em uma determinada sociedade, com instituições, classes sociais, manifestações culturais, etc., específicas. Assim, esse objeto é tão dinâmico quanto a própria sociedade, o que implica dizer que a construção de um conhecimento científico sobre ele é feita a partir de rupturas, crises e discontinuidades. A análise das condições sociais nas quais se produzem tais teorias científicas sobre os objetos da Comunicação – e das Ciências Humanas ou Sociais – é portanto, fundamental.

Grande parte das teorias de Comunicação que se for-

mularam até hoje foram desenvolvidas em países capitalistas centrais, o que implica em uma série de diferenças em relação aos países capitalistas periféricos como o Brasil.

Da pesquisa de comunicação massiva norte-americana aos estudos de recepção, a compreensão do objeto de estudos da Comunicação mudou bastante em menos de um século. Não é objetivo deste trabalho detalhar todas as correntes teóricas da Comunicação. Deixarei de lado as teorias setoriais, as correntes híbridas, e irei me ater apenas a algumas vertentes teóricas que considero fundamentais na compreensão da mudança de paradigma que ocorreu nos estudos de Comunicação.

## As teorias norte-americanas de comunicação de massa

A primeira, e provavelmente a mais influente vertente teórica da Comunicação é a pesquisa de comunicação massiva<sup>3</sup> desenvolvida nos Estados Unidos. Seu primeiro teórico foi Harold D. Lasswell, que em 1927 publicou *Propaganda techniques in the world war*. O estudo buscava compreender os efeitos que os meios de comunicação de massa têm sobre a sociedade. A audiência era compreendida como “uma massa amorfa, que responde cegamente aos estímulos dos meios” (SANTAELLA, 2001, p. 32). Estes estudos ficaram conhecidos como ‘teoria hipodérmica’ pois, segundo Lasswell, a mídia age de forma semelhante a uma agulha de injeção, inoculando a mensagem em indivíduos atomizados. A noção de ‘sociedade de massa’, ou seja, aquela onde não existe agregação comunitária e onde os receptores são indivíduos isolados e

---

3 Mass Communication Research

passivos, é fundamental na teoria de Laswell. Os estudos da psicologia comportamental também dão suporte à teoria da agulha hipodérmica. Dentro desta concepção a comunicação é linear e unidirecional. Aqui surge o famoso esquema segundo o qual um 'emissor' emite uma 'mensagem' através de um 'canal ou meio', a qual irá chegar até um 'receptor'. Também parte desta compreensão o uso de termos - ainda relativamente comuns - tais como 'alvo', 'atingir', 'impacto' e 'inocular'.

Dentro do paradigma da pesquisa de comunicação massiva, a teoria hipodérmica foi substituída pela abordagem da 'influência'. A ideia de fluxo unidirecional em uma única etapa (na qual a mensagem transmitida pelos meios influenciam diretamente o público) dá lugar à noção de mediação, segundo a qual a influência dos meios se dá sobre os líderes e destes sobre a opinião pública. Essa teoria, desenvolvida por Katz e Lazarsfeld teve o mérito de questionar a visão mecanicista e superficial da teoria hipodérmica, assim como de buscar compreender em um grau maior de complexidade a relação entre os elementos comunicativos.

Ainda nos Estados Unidos, e dentro da perspectiva das pesquisas de comunicação massiva, Talcott Parsons inaugura, em 1937, uma abordagem funcionalista da Comunicação. Através do livro *The structure of social action*, ele busca abordar a questão dos MCM através das funções que a comunicação massiva desempenha na dinâmica social. Um desdobramento da teoria funcionalista foi a hipótese dos 'usos e satisfações'. Ao invés de buscar compreender o que os meios de comunicação fazem com as pessoas, esta abordagem buscava estudar o que as pessoas faziam com os meios de comunicação. Esta foi a primeira teoria que encarou o receptor como um sujeito ativo da relação comunicativa.

O que une todos estas teorias, e que caracteriza a vertente norte-americana dos estudos de comunicação, é o conceito de sociedade de massas. Seus estudos partiram de pesquisas de opinião e de mercado, e os estudos são de natureza descritiva. Não sendo críticos, consideram os meios de comunicação de massa como “mecanismos decisivos de regulação da sociedade” (MATTELART & MATTELART, 1999, p. 73).

## As teorias críticas europeias

Existem duas vertentes principais de abordagens críticas europeias, ambas de origem marxista: uma conhecida como *Escola de Frankfurt*, e outra como *Gramsciana*.

A Escola de Frankfurt surgiu entre as duas grandes guerras mundiais, na Alemanha. Seus estudos tinham como ponto de partida uma crítica à sociedade de mercado, que alienaria os indivíduos em função da divisão de classes. Os teóricos dessa escola viveram a ascensão do nazismo, a queda do movimento socialista europeu, a crise da democracia liberal, as perseguições étnicas e a inovação do uso dos meios de comunicação para a propaganda política. Após fugir da Alemanha e se refugiar nos Estados Unidos, na década de 40, alguns de seus teóricos<sup>4</sup> passam a refletir também sobre o desenvolvimento de uma sociedade baseada no consumo, e as consequências que disso advém.

A partir das vivências em solo americano, criam o conceito de *indústria cultural*. Os bens culturais passam a ser encarados como ‘mercadorias’ produzidas para um mercado cada vez mais internacionalizado, o que provoca a degradação desta produção cultural. Em função do enfraquecimento de ins-

---

4 Penso aqui principalmente em Theodor Adorno e Max Horkheimer

tituições socializadoras tradicionais como a família e a escola, a Indústria Cultural atua como aparelho ideológico responsável por ditar e manter o *status quo* da sociedade capitalista.

À diferença dos produtos tradicionais da indústria, os bens produzidos pela indústria cultural são simbólicos e produzem efeitos psíquicos sobre as pessoas. Mas são *industriais* porque produzidos dentro da mesma lógica racional, padronizada, planejada e repetitiva da indústria de bens de consumo tradicional.

A concepção de cultura dos frankfurtianos, no entanto, pode ser considerada elitista. Eles contrapõem a alta cultura, que seria pura, à cultura industrializada, 'degradada'. "O eixo da análise da Escola de Frankfurt é sempre o binômio cultura erudita - cultura de massas, e é marcado pela ausência das categorias populares de cultura, em que pese a exceção sempre anotada de W. Benjamin" (LOPES, 1990, p. 51). Para a autora, tal visão se aproxima, nesse caso específico, daquela que tem alguns pensadores conservadores, que enxergam a cultura popular apenas como folclore e patrimônio histórico.

Walter Benjamin destoa dos demais pensadores de Frankfurt por enxergar autonomia nos receptores, e por compreendê-los inseridos num contexto social. Nos demais frankfurtianos o centro da análise é sempre o emissor, que possui poderes quase supremos em relação ao receptor.

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas faculdades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de

observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente. (ADORNO & HORKHEIMER, 1982, p. 175)

Na outra vertente crítica europeia, a obra do italiano Antonio Gramsci (1891-1937) é fundamental na busca de superação dos problemas teóricos não resolvidos pela Escola de Frankfurt em relação à cultura. Partindo do conceito de hegemonia, ela possibilita pensar no assunto sob o prisma de uma cultura hegemônica e muitas culturas subalternas.

A problemática da cultura popular se encontra em Gramsci embutida na sua teorização da ideologia e, mais amplamente, na de hegemonia. Ele é o primeiro marxista a examinar a ideologia das classes populares como o conhecimento por elas acumulado e as suas maneiras de ocupar-se da vida. Neste aspecto, sua contribuição está em reconhecer na ideologia um valor cognoscitivo no sentido de que indica o processo através do qual se formam as ideias, as concepções de mundo. (LOPES, 1990, p. 53).

Dentro desta compreensão, o popular é estudado de forma relacional. As culturas subalternas não são compreendidas como menores. Elas têm consistência, presença socio-cultural, capacidade de resistência e transformação. Martin-Barbero lembra que para Gramsci a importância das culturas populares está

em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica e o integram e fundem com o

que vem de sua memória histórica. (2003, p. 117)

Outra noção importante nessa linha teórica é que o popular não é definido pela sua origem, mas sim pelos seus usos. Dessa forma é popular o que é usado, consumido ou adotado - mas não necessariamente criado - pelas classes subalternas.

Um conceito importante desenvolvido por Gramsci, e que quebra a unilateralidade da comunicação pensada pela Escola de Frankfurt, é o de *competência cultural*. Esta noção também é fundamental para a compreensão do popular na Comunicação, pois compreende o consumo também como espaço de produção de sentido.

## O dialogismo latino-americano

Não conseguindo ver a realidade se enquadrar nos esquemas teóricos norte-americanos ou europeus, pesquisadores latino-americanos começaram, na década de 60, a constituir uma visão dialógica ou participativa da Comunicação. Este modelo se originou de críticas tecidas ao difusionismo e ao extensionismo criados pelos Estados Unidos como política agrícola para os países periféricos.

Questionando o modelo de comunicação centrado no emissor que os norte-americanos usavam, entre outras coisas, para difundir suas técnicas agrícolas<sup>5</sup>, os teóricos latino-americanos buscavam pensar as necessidades de seus próprios países a partir do ponto de vista do subdesenvolvimento e da dependência, propondo uma horizontalização dos pro-

---

5 O objetivo desta difusão de técnicas era, naturalmente, a venda de máquinas e insumos necessários à aplicação destas técnicas. Desta forma o modelo comunicacional estava a serviço de uma dominação cultural, que por sua vez buscava uma dominação econômica.

cessos de troca simbólica.

Os traços distintivos da escola latino-americana estão, por um lado, na superação da dicotomia metodológica, combinando métodos quantitativos e qualitativos, e, por outro lado, na inovação teórica resultante da interatividade entre reflexão e ação. (MELO *apud* GUSHIKEN, 2005, p. 2)

O projeto de extensionismo rural norte-americano estava embasado em uma política da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), chamada *Comunicação para o Desenvolvimento*, que via nos MCM um potencial de estímulo social e econômico para os países subdesenvolvidos. Dentro dessa perspectiva o consumo de mensagens dos meios de comunicação era considerado um indicador de desenvolvimento.

Os pensadores latino-americanos questionavam essa imposição cultural de cima para baixo, que desrespeitava diferenças socioculturais. No livro *Comunicação ou Extensão?* Paulo Freire aborda a relação entre saber e poder, evidenciada na prática unilateral e vertical - com ênfase no emissor - do extensionismo norte-americano. Freire criticava também a ideia de transferência cultural e a ausência de participação e diálogo entre emissor e receptor.

A interatividade defendida pela vertente latino-americana desloca o foco de atenção do pensamento comunicacional para o receptor, que passa a ser compreendido como um polo mediador e produtor de sentidos.

É preciso compreender este movimento dentro de uma perspectiva de luta contra as ditaduras na América Latina. Pois não era apenas no extensionismo rural que os países centrais, principalmente os Estados Unidos, buscavam impor

seus modelos e políticas.

Uma tendência importante da vertente latino-americana em Comunicação é a união entre teoria e prática. Exemplo marcante é o trabalho desenvolvido por Mario Kaplun junto a uma comunidade agrícola uruguaia, no qual fitas cassete eram utilizadas para troca de informações entre membros de uma cooperativa. O pesquisador verificou que havia boa participação quando as pessoas atuavam tanto como emissores quanto como receptores. Esse trabalho adaptava uma tecnologia importada à cultura oral da população local, fazendo com que os agricultores dominassem o meio de comunicação de acordo com suas necessidades.

Mas, como aponta Gushiken (2005, p. 13), o modelo dialógico pensado pelos latino-americanos também apresenta problemas. “Entre o difusionismo que monopoliza o discurso e o dialogismo que defende a via de mão dupla há o mutismo em que todo processo de produção de sentido se esvai”. Esse isolamento, descrito por Kaplun, evidencia o menosprezo que se pode ter pela própria opinião, e constitui um entrave à proposta dialógica.

Essa vertente permite refletir sobre temas ligados ao campo da Comunicação a partir de um prisma que leve em conta não só o emissor, mas também o receptor e o contexto de recepção. Essa complexificação da análise se dá – e isso é importante destacar – a partir de um ponto de vista latino-americano, ou seja, de países periféricos e tecnologicamente dependentes como é o caso do Brasil no qual vivemos.

## Estudos Culturais

A virada de um enfoque baseado nos meios e nos emissores para outro que leve em conta as mediações e receptores

não-massificados ocorreu a partir de uma tradição conhecida como Estudos Culturais. Essa vertente, de origem britânica, começou a ser gestada na década de 50 com os estudos de Hoggart, Williams e Thompson<sup>6</sup>. O primeiro toma como foco temas - antes desprezados pela academia - ligados à cultura popular e aos meios de comunicação de massa, e através de um estudo qualitativo enxerga ali não apenas submissão mas também resistências. O segundo faz uma análise histórica do conceito de cultura e chega à ideia de que a 'cultura comum' deve ser encarada como um modo de vida em condições de igualdade com a 'alta cultura'. O terceiro estuda a vida cotidiana da classe trabalhadora britânica e enxerga não apenas submissão econômica mas também resistências culturais.

Estes três trabalhos não estavam articulados nem ligados entre si quando foram realizados. O que havia eram preocupações comuns sobre as relações entre cultura e sociedade. Todos enxergavam uma produção cultural ativa por parte das pessoas/receptores, e não apenas consumo passivo. Mas o que vai dar unidade a estes e outros estudos é a criação, em 1964, por Richard Hoggart, do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS). Ligado ao Departamento de Inglês da Universidade de Birmingham este centro vai se constituir em um polo de pesquisa e pós-graduação a partir do qual a temática que unia os estudos citados acima vai ser desenvolvida. Em 1968 Stuart Hall toma a frente do CCCS, incentivando pesquisas sobre práticas de resistência de subculturas e de análise dos meios de comunicação de massa.

Diferente dos estudos marxistas, a perspectiva dos

---

6 HOGGART, Richard. The uses of literacy (1957); WILLIAMS, Raymond. Culture and society (1958); THOMPSON, E. P.. The making of the english working-class (1963).

estudos culturais não reduz a análise às influências econômicas. Enxerga, isto sim, uma dependência relativa das relações econômicas, ou, visto de outro ângulo, uma autonomia relativa da cultura. Com isso complexifica a análise da sociedade, que passa a levar em conta condicionantes econômicos, políticos e culturais.

A operacionalização de um conceito expandido de cultura, isto é, que inclui as formas nas quais os rituais da vida cotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes, são constitutivos de uma formação cultural, rompeu com um passado em que se identificava cultura apenas com artefatos. A extensão do significado de cultura – de textos e representações para práticas vividas e suas implicações na rígida divisão entre níveis culturais distintos – propiciou considerar em foco toda produção de sentido. E ao enfatizar a noção de cultura como prática se dá relevo ao sentido de ação, de agência na cultura. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 4).

Com isso há uma quebra das hierarquias antes existentes entre alta e baixa cultura, entre cultura erudita e popular. Ao mesmo tempo, pensar cultura como práticas, implica também que o estudo dela não poderia mais ficar confinado a uma única disciplina, mas deve ocorrer em um espaço interdisciplinar.

Politicamente os Estudos Culturais estavam ligados a movimentos sociais e publicações que buscavam superar algumas limitações do pensamento de esquerda. Seus principais campos de interesse giravam em torno das culturas populares, dos meios de comunicação de massa e da temática das identidades (sexuais, classe, étnicas, etc.).

Duas grandes mudanças foram importantes para os Estudos Culturais. A primeira, que começa a ocorrer no início

dos anos 70 e toma maiores proporções ao sair do âmbito do CCCS na segunda metade dos 80, diz respeito à ampliação do foco. Da análise dos textos, passa a incluir também a análise das audiências dos meios de comunicação.

Também nos anos 70, por influência do feminismo, os Estudos Culturais passam a enxergar o âmbito pessoal como também político, extrapolam da esfera pública a noção de poder e passam a se preocupar com questões ligadas ao sujeito e à subjetividade. “Esse foco de atenção propiciou novos questionamentos em redor de questões referentes à identidade, pois introduziu novas variáveis na sua constituição” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 9).

A partir dos anos 80 há uma expansão dos Estudos Culturais para outras instituições e países. O processo de desestabilização das identidades influenciada pelo processo de globalização econômica passa a ser um dos principais focos de preocupação. A atenção crescente aos processos de recepção também é uma marca dessa disseminação dos EC. O trabalho de cunho etnográfico passa a ganhar maior importância.

O otimismo excessivo no poder dos receptores, por outro lado, leva algumas pesquisas a perder de vista o grande poder político, econômico e cultural das empresas de comunicação. Nos anos 90 as investigações buscam cada vez mais conhecer a experiência e a capacidade de ação dos mais diversos grupos sociais. Assim, os recortes étnicos e os estudos sobre incorporação das novas tecnologias ganham espaço. Mas segue forte a tendência em refletir sobre o papel dos meios de comunicação na constituição das identidades.

Na América Latina, os chamados ‘Estudos Culturais Latinoamericanos’, ou ‘estudos de análise cultural’ como preferem alguns, ganham força e visibilidade a partir do trabalho

do CCCS. Isso não significa dizer, como ressalta Martin-Barbero, que os latinoamericanos descobriram a importância da cultura com os ingleses.

Não comecei a falar de cultura porque me chegaram coisas de fora. Foi lendo Martí, Arguedas que eu a descobri, e com ela os processos de comunicação que se tinha de compreender (...) Nós havíamos feito estudos culturais muito antes que essa etiqueta aparecesse. (MARTIN-BARBERO, 1997)

No trabalho de Martin-Barbero a noção de hegemonia de Gramsci é tomada para refletir sobre a posição estratégica que os meios de comunicação de massa passaram a ocupar nas sociedades contemporâneas. No prefácio de *Dos meios às mediações* ele explica que busca compreender

A hegemonia comunicacional do mercado na sociedade: a comunicação convertida no mais eficaz motor de desengate e de inserção das culturas – étnicas, nacionais ou locais – no tempo/ espaço do mercado e nas tecnologias globais. No mesmo sentido, estamos necessitando pensar o lugar estratégico que passou a ocupar a comunicação na configuração dos novos modelos de sociedade. (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 13)

Junto com Guillermo Orozco-Gómez, Martin-Barbero tem papel de destaque na formulação de uma *Teoria das Mediações*. Essa abordagem busca um “enfoque integral dos processos de circulação e produção de sentidos” (OROFINO, 2005, p. 40). O ponto de partida para as reflexões é, assim como nos Estudos Culturais britânicos, a atividade das audiências.

E se não é possível tomar a América Latina como local de nascimento de uma Teoria das Mediações, há uma “trajetória de consistência e refinamento teórico-metodoló-

gico” (OROFINO, 2006, p. 45) que permite dar aos autores latino-americanos, se não a autoria, ao menos autoridade a respeito do tema.

Por outro lado é importante ver que os estudos de recepção desenvolvidos na América Latina a partir da noção de hegemonia de Gramsci e dos estudos do CCCS geraram diferentes modelos. De acordo com Orozco-Gómez (APUD OROFINO, 2006, p 46), entre os mais conhecidos estão o de ‘consumo cultural’ (Canclini), o de ‘frentes culturais’ (González), o de ‘recepção ativa’ (Fuenzallida e Hermosilla), o de ‘uso social dos meios’ (Martin-Barbero) e o ‘enfoque integral da audiência’ (Orozco-Gómez).

Mas Orofino (2005, p. 56) alerta para o esvaziamento da dimensão crítica que ocorreu no conceito de mediação a partir do seu uso em grande escala. Segundo ela isso ocorreu devido à redução do conceito desenvolvido por Martin-Barbero à simples mediação tecnológica desempenhada pelos meios de comunicação.

Mediação, enquanto conceito, antecede a própria presença das mídias eletrônicas em nossas sociedades e trata da ação e intervenção humanas em processos de produção e circulação de formas simbólicas. Mediação é um conceito muito antigo. Possui uma trajetória longa no âmbito da filosofia que vem de Aristóteles. Mas é em Hegel que se localiza a primeira exploração para uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre ação e reflexividade. Já foi amplamente explorado no campo das teorias da arte, sobretudo pela teoria marxista. E também no próprio campo da educação, a partir dos escritos de Gramsci. Mas, seguramente, há uma confusão existente nas teorias contemporâneas da comunicação e mídia. Pois ao problematizarem os diferentes

processos de mediação que os meios desempenham, falham em recorrer à dimensão crítica do conceito. Por isso a necessidade de nos voltarmos a um resgate da dimensão dialética e crítica e localizar a ação humana nestes processos. Neste sentido – o da relação entre mídia e mediações – a obra dos autores latino-americanos é sem dúvida uma grande contribuição. (OROFINO, 2005, p. 56)

Bebendo na noção de mediação de Martín-Barbero, e usando-a como suporte teórico para pesquisas de recepção televisiva, Orozco-Gómez propõe uma compreensão múltipla da mesma. A partir de estudos empíricos ele percebe que múltiplos fatores – individuais, situacionais, institucionais e tecnológicos – exercem influência contextual sobre a recepção.

Se os Estudos Culturais tiveram o mérito de deslocar o foco dos estudos comunicacionais do emissor para o receptor, a Teoria das Mediações propõe que se preste atenção a todo um universo que irá influir na forma como estes receptores irão interagir com os meios e com as mensagens. Ao deslocar o enfoque dos estudos da comunicação dos meios para as mediações Martín-Barbero rompe com a instrumentalidade tecnicista que enxerga todo poder nos meios. Rompe também com o pessimismo que enxergava na mídia apenas degradação e homogeneização cultural.

## Uma visão comunicacional sobre o campo da Educação

Diferente do campo da Comunicação, o da Educação já vem sendo teorizado há muitos séculos. Por isso, mais do que traçar um panorama abrangente sobre as teorias da Educação,

pretendo, nas páginas a seguir, evidenciar alguns aspectos que permitam tecer paralelos com as teorias da Comunicação. Tendo a perspectiva de um trabalho de mídia-educação como pano de fundo, tal tarefa – mesmo feita, em boa parte, com o auxílio de estudiosos desse campo – me parece interessante, uma vez que buscarei destacar algumas convergências e divergências que podem ser úteis para compreender melhor a interface em que está situada a presente pesquisa.

Embora possa soar repetitiva aos nativos do campo da Educação, tal estudo fez-se importante para mim não apenas como forma de embasamento e organização neste campo no qual ingresso, mas também pela possibilidade de entrelaçá-la com o que vi e ouvi durante a pesquisa de campo. Desta forma, imagino que também possa ser útil para todos aqueles que chegam ao campo da Educação vindos de outras áreas.

Meu foco será a visão dos teóricos modernos ocidentais a respeito da relação comunicativa entre educadoras e educandos. Partindo do que foi visto nas páginas anteriores, que abordaram as teorias da Comunicação, busquei pistas para apontar como as teorias da Educação compreendiam e compreendem o papel de educadoras, educandos, ensino/aprendizagem, conteúdos, forma de apresentação dos conteúdos e as mediações externas e internas.

A concepção de um emissor todo-poderoso (professora) que ‘inocula’ a mensagem (conteúdo curricular) no receptor (aluno) é muito semelhante à concepção bancária – descrita por Freire – de ‘transmissão’ de conhecimento na escola. A princípio, me parece que as teorias da Educação têm trilhado um caminho semelhante ao das teorias da Comunicação, no sentido de que ambas vem enxergando atualmente um receptor (estudante) mais ativo e poderoso do que viam

no passado. Poder, no caso, de participação, que passa a ser reconhecida como um direito.

## A professora no polo ativo

Minha reflexão parte do que é considerado o pensamento pedagógico ocidental moderno, que nasce com as ideias de João Amós Comênio, no século 17. A *Didacta Magna* (1657) de Comênio marca a transição de um ensino humanista, para outro, de base científica. Nesta época, o ensino era basicamente feito por religiosos e voltado para famílias nobres, baseando-se em memorização e repetição dos ensinamentos. O livro de Comênio não mudou esse quadro rapidamente. Pelo contrário, suas ideias foram apenas seletivamente e aos poucos sendo colocadas em prática, à medida que a nobreza e o clero iam perdendo poder para a burguesia.

Entre as ideias inovadoras do pai da didática moderna estão a de que a educação é um direito de todos, que ela deve se dar de acordo com a idade e capacidade de conhecimento de cada pessoa, que os conhecimentos devem ser obtidos a partir da observação e da percepção sensorial, que a assimilação dos conhecimentos não se dá de forma mecânica e instantânea, e que o conhecimento deve partir do que é conhecido para chegar ao que é desconhecido, ou seja, dos objetos aos conceitos (LIBÂNEO, 1994, p. 58). Suas propostas, entretanto, não quebram com a noção de transmissão de conhecimentos, nem levam em conta os conhecimentos prévios dos educandos.

Contrapondo-se à ideia de inatismo, em voga nessa época, o filósofo inglês John Locke, contemporâneo de Comênio, defendeu a noção de que é através dos sentidos que aprendemos as coisas. Para ele a criança era, ao nascer, “uma tábula rasa, um papel em branco sobre o qual o professor po-

dia tudo escrever” (GADOTTI, 2001, p. 78).

Esta concepção assenta no pressuposto da existência de uma relação linear entre um elemento detentor do saber, que tem o papel de emissor e transmissor desse mesmo saber, e um sujeito pronto a aprender, que memoriza acriticamente o que lhe é transmitido pois a sua neutralidade resulta da inexistência desses mesmos conhecimentos prévios, o que o leva a impregnar-se do que lhe é transmitido. (CÉSAR, 2001, p. 2)

As ideias destes e de outros pensadores influenciaram o trabalho de Johann Friedrich Herbart, que no século 19 criou um método de ensino ainda hoje muito utilizado<sup>7</sup>. Herbart parte do pressuposto de que o ‘interesse’ é uma tendência íntima do ser humano, que possibilitará a retenção de um objeto de pensamento na consciência. Segundo tal compreensão, uma vez que as ideias já tivessem estado presentes na consciência, seria próprio da natureza delas querer ali retornar (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 44). Assim, o ensino continua sendo o repasse de ideias da professora aos alunos.

Nestes enfoques, todo poder comunicacional estava centrado na professora (emissor), que era visto como possuindo todo o poder. Os alunos (receptores) não tinham direito à voz, uma vez que eram considerados folhas em branco que deveriam ser preenchidas com os conhecimentos que o mestre lhes transmitisse. E mesmo que para alguns estudiosos o ensino necessite de algum esforço por parte do aluno, nem por isso deixou de ser encarado primordialmente como transmissão. Em

---

<sup>7</sup> O método constitui-se de quatro passos: preparação e apresentação da matéria; associação entre ideias antigas e novas; sistematização dos conhecimentos com vistas à generalização; uso dos conhecimentos adquiridos em exercícios. (LIBÂNEO, 1994, p. 60)

seus escritos, Paulo Freire denomina tal relação de ‘concepção bancária da educação’, pois nela cabe às professoras a tarefa de ‘depositar’ o saber nos alunos. “Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados” (FREIRE, 1980, p. 79). Tais práticas ainda são encontradas hoje em muitas salas de aula.

A ideia da professora como detentora de um saber a ser transmitido ganhou reforço, no século 20, a partir dos trabalhos de Pavlov e Skinner. Definindo objetivos e planejando tarefas que deveriam ser repetidas numa ordem hierárquica de dificuldades, as professoras conseguiam que os alunos dessem as respostas desejadas assim que mecanizassem os procedimentos. Talvez aqui o termo mais adequado fosse ‘treinamento’ e não ‘educação’, uma vez que “o que se visa não é a criatividade, é a capacidade de reprodução, o mais exacta possível, da resposta imaginada como desejável pelo experimentador... ou pelo professor” (CÉSAR, 2001, p. 4).

## O foco nos meios

Inspirada nas teorias comportamentais e na abordagem sistêmica do ensino desenvolve-se a partir da década de 50 uma corrente conhecida por ‘tecnicismo educacional’. Aqui o foco da relação educativa são os meios através dos quais essa relação irá se concretizar. Essa corrente ganhou autonomia a partir da década de 60 do século passado, quando foi incorporada às escolas por ser “compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente” (LIBÂNEO, 1994, p. 67).

[Ela] definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José

Mário Pires Azanha, o que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor mas sim a tecnologia, e o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. (MENEZES & SANTOS, 2002)

Por seu viés comportamental, esta abordagem busca que o aluno dê as respostas esperadas após receber o estímulo da professora. Ao aluno também cabe se adaptar ao ritmo das atividades implementadas. O papel da professora é o de administrar e executar um planejamento prévio e externamente concebido por ‘especialistas’.

É natural que esta tendência ainda siga viva nas escolas, uma vez que muitas das atuais professoras foram educadas sob este paradigma. Seria interessante pesquisar até que ponto a tendência ao uso instrumental das mídias presente na prática de muitas das atuais professoras tem suas raízes no tecnicismo educacional.

## O aluno passa a ser visto como um polo também ativo

Ainda no século 18 o filósofo Jean-Jacques Rousseau lança as bases daquilo que mais tarde viria a reconhecer o direito à voz aos alunos. Para ele o objetivo da educação não deveria ser o futuro da criança, mas a própria vida dela. (GADOTTI, 2001, p. 93). Também as idéias de Immanuel Kant, contemporâneo de Rousseau - de que é a razão que permite aos seres humanos interpretar e dar sentido ao que percebem do mundo - vão no sentido de mostrar que o sujeito cognoscente também é construtor do próprio saber (CÉSAR, 2001, p. 5).

Essas e outras ideias inspiraram o movimento esco-

lanovista, gestado a partir do final do século 19, e que teve em John Dewey um de seus maiores expoentes. Crítico da escola tradicional, ele contrapunha a educação baseada na instrução com outra que se dava a partir da ação. Para Dewey<sup>8</sup> o interesse só surge quando há uma necessidade, e por isso o ponto de partida para a educação seriam “a atividade e o esforço ativo diante de problemas” (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 46). A aula pode ocorrer em sala, mas também fora dela e até mesmo fora da escola. A educação também muda de caráter, passando a ser entendida como processo e não como produto.

A partir de então, uma série de métodos que também valorizam a atividade e o direito à voz dos alunos são propostos. Cito aqui apenas dois que se mostraram importantes nos trabalhos com mídias observadas na pesquisa de campo. Um é o ‘método de projetos’, proposto por Willian Heard Kilpatrick, e que se baseia em atividades práticas que podiam ser manuais (a construção de algo), de descoberta (uma saída de estudos), de competição (um jogo), de comunicação (narração de uma história), entre outras (GADOTTI, 2001, p. 144). Outro é o método de trabalho em equipes, desenvolvido por Roger Cousinet, que buscou substituir o aprendizado individual por outro de caráter coletivo, e que adotou mobiliário despregado do chão como forma de facilitar o agrupamento dos alunos (GADOTTI, 2001, p. 144).

---

8 Ele propõe um método composto por cinco passos: atividade e pesquisa (através de uma atividade os estudantes encontram um problema ou dificuldade); formulação do problema (levados a examinar a situação, buscam o núcleo da dificuldade); arrolamento de dados (buscam elementos que possibilitem a formulação de hipóteses para a solução do problema); construção de hipóteses (professora e estudantes formulam hipóteses); avaliação das hipóteses ou experimentação (as hipóteses são testadas, de forma direta ou indireta).

No século 20 também foram elaboradas duas teorias que, mesmo sendo estudos de caráter mais psicológico do que pedagógico, também evidenciam a importância das crianças serem valorizadas como emissores na escola. Formulado por Jean Piaget, o *Construtivismo* afirma, entre outras coisas, que o conhecimento não pode ser dado às crianças, mas precisaria ser descoberto e reconstruído por elas através de atividades. Piaget também compreende que deve haver interação verbal entre as crianças e atividades em grupo que envolvam cooperação e discussão. Proposto por Lev Semionovitch Vygotsky, o *Sócio-Interacionismo* vem afirmar que o pensamento é culturalmente mediado pela linguagem, e mostrar que a construção do conhecimento depende do meio social. Os estudos de Vygotsky reforçam “a importância dos mediadores para a apropriação do conhecimento” (CÉSAR, 2001, p. 5), e mostram que além de aprender pela descoberta também é possível aprender pela argumentação com os outros.

Ao longo do século 20, a proliferação e aperfeiçoamento de uma série de métodos levou à introdução de diversas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula. O jornal, o rádio, o cinema, o vídeo, a televisão, o computador, entre outras mídias, passaram assim a ser usadas nas escolas junto com os livros. Um precursor do uso de mídias em sala foi Célestin Freinet, cujo trabalho irei detalhar nas próximas páginas.

Em comum, os educadores e pensadores citados acima possuem o fato de terem buscado tirar o aluno de uma posição passiva, para ir estimulando aos poucos algum grau de autonomia. Em cada um desses métodos ou teorias há uma relativa participação do educando no processo educativo. Passa a haver também preocupação com os meios pelos quais a educação é levada aos alunos, e com a própria orga-

nização espacial da sala de aula, como formas de dinamizar a interação com e entre os alunos. Essa mudança de foco do ensino para a aprendizagem é explicada pelos adeptos da Escola Nova quando dizem que “o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender” (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Hoje muitas educadoras não apenas reconhecem a importância em dar papel ativo aos educandos, como o fazem em sua prática diária. Muitos também promovem a construção de pontes entre o que é ensinado nas escolas e a realidade vivida pelos alunos. Porque se é nas interações sociais que ele irá dar sentido ao que aprende em sala, também pode ser na escola que ele venha a dar sentido a muito do que vive nos espaços extraescolares. Por isso é importante que as linguagens pela qual entramos cotidianamente em contato com objetos e fenômenos da realidade - imagens, sons e gestos<sup>9</sup>, além da palavra falada e escrita/impressa – sejam mais comumente utilizadas nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo como objetivo um processo de ensino-aprendizagem que busque formar cidadãos ativos, que sejam tanto receptores como emissores de mensagens, é importante estimulá-los a ler criticamente e escrever conscientemente em cada uma destas linguagens disponíveis e utilizadas hoje em dia.

## Algumas teorias da Educação que se fizeram importantes a partir do campo

O campo de pesquisa provocou minha aproximação

---

9 Não inclui nesta lista o tato, o olfato e o paladar, três sentidos através dos quais também podemos ter contato com o mundo externo, por não ter claro se é possível pensar em representação através deles.

com o trabalho de três educadores que, ao longo do século 20, se preocuparam com a temática da comunicação em suas reflexões. Embora não tenham sido citadas diretamente pelas professoras, as ideias deles contribuíram ou poderão contribuir para todos os trabalhos observados nesta pesquisa. Por isso, nas próximas páginas, irei abordar um pouco do pensamento de Célestin Freinet, Paulo Freire e Fernando Hernández.

## Freinet

Entre uma série de inovações criadas por Freinet as que mais interessam ao presente trabalho são o jornal e a correspondência escolares. Para o autor, ambos devem estar ligados ao 'texto livre', que é, como o próprio nome indica, "um texto que a criança escreve livremente, quando sente necessidade ou tem o desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira" (FREINET, 1975, p. 60). Como é livre, pode tomar a forma que a criança desejar – oral, desenho, poesia, etc. O trabalho deve ser feito em equipe e pressupõe a cooperação entre os alunos. A organização e a escolha dos textos que irão compor o jornal é feita por votação entre os alunos, sem a intervenção da educadora.

Sei bem que seria desejável que um periódico conseguisse chegar a ter uma certa ordem nos textos e nos estudos, classificados em rubricas ou por centros de interesse, com sumário e editorial, documentários, contos, vida local, jogos, etc. Muitas escolas fizeram essa experiência, mas foram precisamente aquelas para as quais o jornal não era tanto um utensílio escolar quanto um órgão de ligação com a aldeia e os pais, por vezes mesmo um meio de obter um financiamento vantajoso, que não é de subestimar mas que não constitui para nós o problema central. (FREINET, 1974, p. 39)

A questão central, para ele, é a preparação para a vida. Freinet não ignora, no entanto, que com alunos de mais idade será possível produzir jornais com maior coesão editorial ou gráfica, mas esse deve também ser um objetivo vislumbrado pelos alunos. Ele também sabe que textos livres recebem influências externas - como por exemplo dos leitores do jornal -, mas considera que estas deverão sempre ser avaliadas pelos alunos. Isso ressalta outro ponto importante do jornal escolar: ele é feito para ser lido por pessoas próximas (assinantes) e distantes (correspondentes) da escola.

A existência destes últimos forma a base do que Freinet chama de 'correspondência escolar': a troca de informações entre escolas através dos jornais escolares. Para o autor isso traz duas vantagens: os alunos deixam de escrever para si próprios e passam a escrever para seus correspondentes, e geralmente ganham entusiasmo pelo processo de correspondência ao receberem materiais e informações de outras crianças/escolas. Além do jornal, a correspondência escolar é complementada por cartas, fotografias, postais ou mesmo objetos que se queira enviar aos amiguinhos das outras escolas. "A base do nosso ensino deixará de ser a teoria intelectual escolástica e passará a ser o trabalho e a vida" (FREINET, 1974, p. 124).

## Freire

Talvez mais conhecido por seu método de alfabetização de adultos, Paulo Freire também tem inúmeros escritos que abordam a educação como um ato comunicativo e a importância da autonomia e participação do educando no processo educacional. Para ele o conhecimento não se dá unicamente na relação entre o sujeito e o objeto, mas também na relação comunicativa entre os sujeitos que buscam conhecer

o objeto. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos” (FREIRE, 1977, p. 66). Tal compreensão segue o mesmo caminho apontado pelo sócio-interacionismo vygotskiano. O objeto do pensamento destes sujeitos não é, desta forma, um fim, mas uma mediação desta comunicação entre sujeitos. Para Freire quando o objeto deixa de ser mediação entre sujeitos, ou seja, quando um dos sujeitos simplesmente transmite ao outro o que pensa sobre o objeto, não há mais comunicação, pois esta implica reciprocidade. É o que ocorre no que ele chama de ‘educação bancária’.

Desta forma a comunicação, ou o diálogo, constituem-se como um dos eixos da proposta educacional freireana. “A proposição da educação como um ato dialógico por Paulo Freire e da linguagem como principal elemento mediador no processo educacional por Vygotsky, traz como ponto comum a centralidade do diálogo na ação pedagógica” (MARQUES & MARQUES, 2006, p. 5). Nada disso pode ocorrer, entretanto, sem que esteja vinculado ao contexto sócio-histórico do educando, pois caso ocorra não terá sentido para este. Assim a relação pensamento-linguagem-contexto não pode ser rompida no ato educativo (FREIRE, 1977, p. 70).

A participação tanto da educadora quanto do próprio educando no processo educacional é fundamental. Para Freire, é necessário que desde o início do processo formativo “vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). No centro dessa interação está o diálogo entre educadora e educando. Diálogo que deve existir e se desenvolver na diferença e no respeito a ela. Diálogo que para não se converter em

monólogo requer o respeito pela autonomia do educando, por seus gostos, por suas ideias.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59)

O respeito aos conhecimentos que o educando traz consigo, seus pontos de vista e quererem também são fundamentais para uma educação que se propõe diálogo.

O educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber (...) A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 1996, p. 123)

## Hernández

Tratado como método por alguns, estigmatizado por outros em função de uma série de usos descolados de sua dimensão político pedagógica, o 'projeto de trabalho'<sup>10</sup>, proposto

---

10 Prefiro adotar aqui a nomenclatura usada por Hernández, que afirma,

por Hernández propõe uma reforma da escola, que possibilite reorganizar os tempos e espaços escolares, a relação entre docentes e alunos bem como o discurso que regula o que deve ser ensinado e como isso deve ser feito (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65).

Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. (GIROTTI, 2005, p. 91)

O ‘projeto de trabalho’ parte de um problema, uma dúvida ou inquietação dos alunos frente ao mundo. Nisso segue a ideia pioneira de Kilpatrick, que no início do século 20 levou para a sala de aula a proposta de estimular os alunos a resolver problemas. Esta é a noção básica das diferentes formulações que trabalham com projetos. Antes da proposta de ‘projetos de trabalho’ de Hernández, a concepção de usar projetos na escola teve três períodos importantes. O primeiro foi nas décadas de 20 e 30 do século passado, quando se buscou organizar a escola seguindo uma proposta de resolução de problemas semelhante à que se usa fora da escola. A ideia básica era permitir que os alunos pudessem aproximar a vida escolar da vida exterior à sala de aula. O ‘método de projetos’ era “uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um

---

em entrevista concedida à revista Nova Escola (agosto/2002), que há diferenças entre a ‘pedagogia de projetos’ e o ‘projeto de trabalho’

modo cumulativo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 68). A racionalidade técnica do período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial deu força às críticas a este tipo de trabalho. Só na década de 60 a proposta de trabalho com projetos ganharia nova força, desta vez impulsionada pela ideia de conceitos-chave concebida por Bruner, e agora chamada de *trabalho por temas*. Tais conceitos atuariam como eixos temáticos, e facilitariam a compreensão e ligação entre as disciplinas curriculares. Tais conceitos seriam abordados diversas vezes ao longo da escolarização, cada vez de uma forma mais complexa, no que Bruner chama de *currículo em espiral* (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70). Nos anos 80, a partir da idéia construtivista de que os conhecimentos preexistentes exercem influência na aquisição de novos conhecimentos, bem como com o início da disseminação das novas tecnologias de armazenamento e distribuição de informações vão influir no trabalho com projetos. Passam a ser muito valorizadas a participação dos alunos, a interação deles entre si e com a comunidade, bem como o contexto onde se dá a aprendizagem e onde os conhecimentos adquiridos serão utilizados. Desta forma, além do texto escrito e oral, as linguagens audiovisuais das mídias passam a ser usadas como estímulo ao desenvolvimento dos alunos.

É a partir de tudo isso que Hernández propõe, a partir dos anos 80, os ‘projetos de trabalho’. Mas insiste em que eles não devem ser reduzidos a um método ou a uma sequência de procedimentos, pois isso empobrece a concepção de escola e de Educação que estão amarradas a eles. Para o autor, não há um percurso único ou melhor que os outros a priori, não há um desenvolvimento linear das atividades, não é possível repetir o mesmo projeto duas vezes, não há porque ensinar do que é considerado mais fácil ao mais complexo, não há a necessidade de iniciar o trabalho pelo que é mais próximo ao aluno. Aqui

a professora também deve estar envolvida na pesquisa, e por isso também irá aprender ao longo do percurso. Um dos pontos importantes desta concepção é que o aluno seja estimulado a tomar consciência do seu próprio processo de aprendizagem, pois isso irá permitir que ele siga aprendendo.

Nesse processo, as relações que se vão estabelecendo com a informação se realizam à medida que esta 'vai sendo apropriada' (transferindo, pon-do em relação, ...) em outras situações, problemas e informações, a partir de, entre outros possíveis caminhos e opções, reflexão sobre a própria experiência de aprender. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79).

O processo de interação entre os alunos e o papel mediador da professora são de fundamental importância para que o aluno se aproprie do próprio caminhar.

Tal projeto, no entanto, deve despertar o interesse dos alunos, e não ser apenas o que eles gostam. Por isso não importa quem o propôs. "O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação" (GIROTTI, 2005, p. 95). Ele também não precisa necessariamente envolver diversas disciplinas, embora seu próprio conceito questione a divisão escolar em disciplinas. "Por que, dos 6 mil campos de estudos que existem, ensinamos apenas oito?", questiona Hernández (2002).

## A competência de 'ler' e 'escrever' com palavras, sons e imagens

Neste início de século 21, vivemos em um mundo

onde a formação cultural além de se dar no âmbito da escola e da família, é também influenciada pelos meios de comunicação. No Brasil e em muitos outros países, crianças, adolescentes e adultos consomem muitos produtos das mídias, principalmente as eletrônicas. Uma série de autores apontam que a televisão hoje ocupa um espaço complementar à escola e à família na educação, pois muitas crianças e adolescentes passam mais tempo em frente à TV do que em sala de aula. De forma geral os meios de comunicação eletrônica são cada dia mais populares entre os brasileiros, que por outro lado lêem<sup>11</sup> cada vez menos.

Pesquisa realizada pela consultoria multinacional *NOP World*<sup>12</sup> que ouviu cerca de 30 mil pessoas em 30 diferentes países entre dezembro de 2004 e fevereiro de 2005, relatou que os brasileiros pesquisados passam 18,4 horas semanais assistindo televisão, 17,2 horas ouvindo rádio e 10,5 horas navegando na internet para assuntos não relacionados ao trabalho. Mas investem apenas 5,2 horas consumindo mídias impressas. A forte relação brasileira com a televisão é reforçada pela pesquisa *Kiddo's - Latin America Kids Study 2003* (ANDI, 2005, p.1). O trabalho revela que são as crianças brasileiras as que possuem a ligação mais forte com a televisão em toda América Latina. Entre os entrevistados brasileiros, 99% tem a televisão como principal veículo de entretenimento e 81% a assistem duas horas ou mais por dia.

De acordo com o *Indicador Nacional de Alfabetismo*

---

11 Considerando aqui apenas a leitura de impressos, como livros, jornais e revistas.

12 Empresa que realiza a NOP World Culture Score Index para examinar os hábitos de consumo dos meios de comunicação em diversos países.

*Funcional*<sup>13</sup> de 2005, 68% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais (DIÁRIO CATARINENSE, 2005, p. 30). Tiezzi (2005, p.1) explica que são ‘analfabetos funcionais’ “pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não têm as habilidades necessárias para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Essa dificuldade de compreensão dos discursos elaborados e disseminados pela sociedade de forma escrita seria responsável pelo fato de que muitas pessoas não consigam fazer valer seus direitos, por desconhecê-los ou não compreendê-los como direito seu. Na visão de Dimenstein *apud* Tiezzi (2005, p.2) o analfabetismo funcional faz com que a democracia brasileira seja uma “simulação de representatividade”, pois em períodos eleitorais a maioria da população não se prende aos dados, deixando-se “encantar com os delírios embalados pelo marketing”. De acordo com esta visão a leitura não crítica dos textos políticos seria responsável pelo sucesso do marketing eleitoral. Concordando com a visão de Dimenstein, Tiezzi (2005, p.2) sugere que para romper este círculo é necessário o estímulo à leitura, tanto na família quanto na escola.

Mas será que a capacidade de compreender textos escritos é necessária e/ou suficiente para que uma pessoa não se deixar enganar por falsas promessas? Seriam as mensagens escritas, disseminadas por jornais, revistas, livros e outros impressos ou manuscritos mais significativas ou com um potencial mais crítico que as mensagens orais ou visuais transmitidas no contato face a face ou através do rádio, da televisão, da internet e de outras mídias? Sem deixar de considerar que os meios escritos são uma rica fonte de informa-

---

13 Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa

ções, não seria importante levar mais em conta a apropriação crítica das mensagens do que o meio pelo qual as pessoas conseguem se apropriar delas?

A tais questionamentos é importante juntar a lembrança de que até há poucos anos atrás os analfabetos não votavam no Brasil. E não perder de vista a supremacia ainda existente hoje nos meios acadêmicos – do pré-escolar ao pós-doutorado – dos textos escritos. Ao unir todas estas peças veremos que existe um juízo de valor que classifica as mensagens de acordo com o meio de transmissão (oral, visual ou escrita), e dá ao texto escrito um status de maior confiabilidade.

A relativização deste julgamento, entretanto, já vem ocorrendo à medida que a academia está estudando – e assim legitimando, dentro das diversas áreas de conhecimento – a oralidade, os ‘textos’ visuais e as formas de comunicação das diversas mídias.

Oesterreicher (1997) lembra que devemos tomar cuidado para não dicotomizar os textos orais e escritos como se fossem opostos. Para ele todos os textos podem ser situados em uma escala contínua que possui dois polos extremos, um caracterizado pela imediação e outro pela distância comunicativa. E embora a imediação seja uma das características do texto oral, e a distância uma das marcas do texto escrito, não podemos reduzi-los apenas a tais aspectos.

De acordo com esta compreensão, o suporte - oral ou escrito - não é a característica mais importante, mas sim apenas *uma* das características do texto. Compreender isto é importante para dessacralizar o texto escrito como única fonte autorizada de conhecimentos, visão comum no meio acadêmico e nas escolas. Conhecer as características de cada tipo de texto é importante para saber quando e onde eles po-

dem ser utilizados.

Mas como as imagens também podem ser compreendidas como textos (VILCHES, 1984), podemos extrapolar a noção de linha sugerida por Oesterreicher para a de um plano discursivo, no qual textos sonoros, imagéticos e escritos coexistem e interagem de forma a criar sentidos. É neste plano que se situa a linguagem verbo-áudio-visual do computador e da televisão. “De forma bastante sucinta é possível afirmar que a linguagem híbrida, tanto da TV, do vídeo, do filme, como do computador, se caracteriza como um complexo processo semiológico que (...) utiliza signos em três diferentes códigos de significação” (OROFINO, 2005, p. 84): o código verbal/texto (uso da palavra na forma oral ou escrita), o código icônico/imagem (imagem parada ou em movimento, bem como todas as dimensões de composição) e o código sonoro/som (músicas, ruídos ou onomatopeias, que indicam, apontam ou sugerem alguma informação). Isso amplia consideravelmente o conceito de ‘texto’.

Silverstone (2003, p. 58) já nos alertava para que:

A cidadania do século XXI requer um grau de conhecimento que até agora poucos de nós têm. Requer do indivíduo que saiba ler os produtos de mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Isso envolveria capacidades que vão além do que foi considerado alfabetização em massa na época da mídia impressa.

A leitura de que Roger Silverstone fala não é apenas a dos textos escritos. *Ler os produtos da mídia* implica tanto em uma leitura dos textos escritos quanto dos textos sonoros ou visuais transmitidos pela mídia, bem como dos subtextos ideológicos e comerciais que também constituem cada produto dos meios de comunicação. Esta *leitura* não está contemplada

no conceito de alfabetização tradicional, que se refere apenas aos textos escritos. Por isso há a necessidade de uma ampliação da noção de 'alfabetização' para que seja incluídos nela também outros suportes de transmissão de mensagens.

Mas será mesmo alfabetização o termo correto a ser usado? Nas últimas décadas ganhou força no Brasil o termo *letramento*. Magda Soares (1999) discute o assunto – embora voltado ao texto escrito – demarcando as diferenças entre alfabetização e letramento.

Letramento é uma palavra que passou a ser usada no Brasil na década de 80, para dizer algo além do que o termo alfabetização já dizia. O uso contemporâneo de letramento vêm da expressão *literacy*, que seria “*o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever*” (SOARES, 1999, p. 17). A autora destaca que o termo traz implícita a noção de que o aprender a ler e escrever traz consequências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo e para o grupo social.

Antes, nosso problema era apenas o do 'estado ou condição de analfabeto' – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o 'estado ou condição de quem sabe ler e escrever', e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, 1999, p. 20)

Nesse sentido alfabetização designa apenas a aquisição da *tecnologia* de ler e escrever, enquanto que letramento se refere às práticas sociais que os indivíduos desenvolvem a partir do uso da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização é compreendida em termos de *sim* (alfabetizado) ou *não* (analfabeto), enquanto que o letramento pode ser avaliado em níveis.

Apesar disso, o problema a respeito de qual termo usar para indicar a aquisição de habilidades de leitura, escrita e uso das linguagens dos meios de comunicação não se mostra resolvido. Mesmo tendo a compreensão da diferença entre alfabetização e letramento no Brasil, observo que ambos os termos tem base etimológica no texto escrito. Alfabetização vem de ‘alfabeto’, e letramento de ‘letra’.

Não é minha pretensão, entretanto, resolver aqui tal questão. Meu objetivo é apenas apontar a necessidade de mais reflexão sobre este tema, que ainda se encontra bastante atrelado ao universo das palavras. Na falta de melhor opção, continuarei aqui a usar os termos ‘letramento’ e ‘alfabetização’ no sentido proposto por Soares, mesmo quando estiver me referindo à leitura/escrita de textos não escritos.

## Letramento midiático

O processo de comunicação humano se dá através de mensagens emitidas/recebidas através de múltiplas linguagens. Sejam elas orais ou visuais, tais linguagens foram construídas por grupos humanos ao longo do tempo. Isso significa que os códigos dessas linguagens são, portanto, dinâmicos, variando no tempo e no espaço.

Para podermos decodificar uma mensagem, precisamos conhecer ou intuir minimamente o código no qual ela está *escrita*. É assim para textos escritos (contos, crônicas,

bilhetes, cartas, *emails*, mensagens via celular, *posts* em *blogs*, livros, ofícios e muitos outros), visuais (fotografias, vídeos, desenhos, dança/corpo, etc.), sonoros (fala, música, ruídos, grunhidos, etc.) e sensoriais (toques no corpo, cheiros, paladar, etc.). Isso vale tanto para a comunicação face a face quanto para a comunicação mediada.

Ler e escrever nessas múltiplas linguagens é a cada dia mais importante, em função da multiplicação dos meios de comunicação nos quais o sentido da mensagem é formado por uma composição de sons, textos e imagens.

Conseguir compreendê-las e emití-las é importante fator de socialização no mundo contemporâneo. Aprender a ‘escrever’ amplia os horizontes de ‘leitura’, pois possibilita conhecer as técnicas, linguagens e formatos de produção de mensagens. Hoje, a “alfabetização/letramento<sup>14</sup> nas mídias’ é tão importante para os jovens como as formas mais tradicionais de alfabetização/letramento em relação aos textos impressos” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4).

Mas, como a escola não nos ensina a ler os textos das mídias, a linguagem audiovisual é tomada por muitos como auto-evidente. Na verdade o que ocorre é o contrário. As mensagens das mídias usam uma linguagem complexa, que possui sua própria gramática e que é usada para expressar conceitos e idéias sobre o mundo (CENTER FOR MEDIA LITERACY, 2003, p. 1). Por isso tanto a alfabetização quanto o letramento

---

14 No original em inglês o autor falar em *literacy*, termo que não tem uma tradução exata em português, podendo ser compreendido tanto como alfabetização quanto como letramento (o termo *literacia* não é corrente no país). Tal distinção, no entanto, inexistente na língua inglesa. Para tentar manter a fidelidade às ideias do autor, traduzimos *literacy* aqui como alfabetização/letramento, por entender que o autor não separa a aquisição da tecnologia de seu uso social.

mediáticos precisam ser promovidos junto a jovens e adultos, para auxiliá-los a ler e escrever, de forma autônoma, crítica e criativa, através das diversas possibilidades comunicativas existentes hoje.

Nesse mesmo horizonte, Fantin indica a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva de múltiplas alfabetizações<sup>15</sup> com as crianças.

Em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar os programas de rádio, de saber usar o computador, navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias? Assim, estas e outras mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização, e, além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, de interpretar, de compreender e de produzir, supõe-se que estar alfabetizado no século XXI envolve as múltiplas alfabetizações, que dizem respeito à construção da cidadania real e virtual, e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, não só pela linguagem escrita. (FANTIN, 2006, p. 33)

Ao pensar sobre o que significa ser alfabetizado/letrado no século 21, a autora, partindo de uma proposta da pesquisadora inglesa Cary Bazalgette (1992), cita quatro eixos fundamentais para o trabalho com, sobre e através das mídias

---

15 O termo *múltiplas alfabetizações* usado por Fantin pode também ser entendido no sentido de *múltiplos letramentos*, por ser a tradução do inglês de *multiliteracies*, expressão que leva em conta tanto a aquisição quanto o uso da tecnologia de *leitura e escrita*

na perspectiva das múltiplas linguagens: cultura (expansão dos repertórios culturais), crítica (capacidade de analisar, refletir e avaliar), criação (capacidade de expressão, comunicação e construção de conhecimentos) e cidadania (participação política na sociedade e conhecimento dos direitos e deveres individuais e coletivos).

Este último eixo, acrescentado por Fantin aos 3C propostos por Bazalgette, enfatiza ainda mais o lado de prática social, fator que no Brasil diferencia letramento de alfabetização, conforme o entendimento proposto por Soares (1999). Tal sentido dos usos sociais da *media literacy* também é enfatizado por Buckingham, que diz que o uso do termo “requer uma compreensão mais ampla dos contextos social, econômico e histórico nos quais os textos são produzidos, distribuídos e usados pelas audiências” (BUCKINGHAM, 2003, p. 49).

Mas o termo *media literacy* não constitui um consenso entre os pesquisadores. Buckingham alerta que:

Este uso do termo ‘media literacy’ pode ser visto como uma pretensão polêmica – e a este respeito, tem muito em comum com modismos tais como ‘computer literacy’, ‘economic literacy’ e até ‘emotional literacy’. Ele é baseado na analogia entre as competências que são necessárias em áreas relativamente novas, controversas ou de baixo status (neste caso, a mídia) e aqueles necessários na área de alto status, incontroversa e já estabelecida de leitura e escrita. A analogia é usada para dar suporte às reivindicações de importância – e também de respeitabilidade – da nova área de estudo. Por outro lado, é claro, ele também pode dar garantia de sucesso, não apenas porque implicitamente reconhece a primazia da linguagem escrita. Porque a escrita é vista como o único modo ‘real’ de comunicação, pa-

rece que todos os outros precisam ser descritos como formas de literacy (alfabetização/letramento) (Kress, 1997). (BUCKINGHAM, 2003, p. 36)

Cito a preocupação de Buckingham para evitar um uso ingênuo de termos que ainda não são consenso na academia. E para mais uma vez ressaltar que o uso para diferenciar os usos da simples aquisição de uma tecnologia de leitura e escrita através das mídias. Por outro lado, optei por não traduzir aqui o termo *literacy* para manter a amplitude da compreensão do termo em inglês, que inclui tanto a alfabetização quanto o letramento, e demarcar a diferença do entendimento com a noção corrente no Brasil.

## Mídia-educação

Se partirmos do pressuposto de que é importante que as crianças (ou mesmo os jovens e os adultos) venham a desenvolver práticas de leitura e escrita compatíveis com o mundo midiático no qual vivemos, veremos que é preciso pensar em estratégias para que isso ocorra. O caminho passa, certamente, por um trabalho que envolva conhecimentos e práticas dos campos da Comunicação e da Educação.

Uma possível primeira aproximação entre estes dois campos se alimenta do reconhecimento de que a educação não existe sem a comunicação – ou, como lembra Fantin (2006b, p. 28), de que “a comunicação é imprescindível para a educação, pois toda prática educativa é uma prática também comunicativa” - e de que a comunicação no mundo atual está umbilicalmente ligada às mídias. É precisamente aqui que está situado o objeto de estudo da presente pesquisa, na interface entre os campos da Educação e da Comunicação, que vem

sendo conhecida por Mídia-Educação.

Belloni (2005, p. 7) constata que a introdução das tecnologias de informação e comunicação ao longo do século 20 trouxe para o cotidiano das pessoas uma série de mudanças nos modos de acesso ao conhecimento, nas formas de relacionamento interpessoal, nas instituições e processos sociais, entre outras. A vida cotidiana está hoje mergulhada nas modernas tecnologias de comunicação, e isso traz grandes desafios para o campo da Educação, tanto em termos de intervenção quanto de reflexão. Citando Porcher e Friedmann, a autora destaca que o mundo contemporâneo é caracterizado por uma tecnificação crescente, não só do mundo do trabalho, “mas das outras esferas da vida social, o lazer, a cultura, as relações pessoais” (BELLONI, 2005, p. 17).

Tal tecnificação passou a influir na cultura – não no sentido apenas de provocar transformações, mas no de influir na formação cultural das pessoas – a partir do advento dos meios de comunicação de massa, como o cinema, o rádio, e mais tarde a televisão. E embora o cinema tenha sido inicialmente pensado com fins científicos, e o rádio com fins culturais e educativos, foi a partir da implementação do modelo comercial, voltado ao entretenimento, que ambas as mídias se desenvolveram e chegaram ao estágio atual. Influenciada pelo rádio e pelo cinema, a televisão já nasce dentro do espírito comercial que reinava nestas outras mídias desde as primeiras décadas do século 20.

Foi ao observar os conteúdos transmitidos e o uso muitas vezes ideológico do rádio e do cinema que alguns educadores passaram a considerar que deveriam educar os jovens para o uso das mídias. Fantin (2006b, p. 41) relata que na primeira metade do século 20 “as mídias eram vistas como

um mal que a educação deveria combater”. Citando Masterman e Rivoltella, a autora mostra que a preocupação educativa com os meios de comunicação atravessou quatro períodos<sup>16</sup>, cada um marcado por uma concepção a respeito do trabalho a ser realizado.

- **concepção inoculatória:** o objetivo da educação era proteger os indivíduos contra os perigos das mídias. Forte entre os anos 30 e 60, essa concepção era influenciada pelas teorias norte-americanas da comunicação de massa quando enxergava a audiência como vulnerável às mídias todo-poderosas. Apoiava-se também na Escola de Frankfurt, a qual compreendia a cultura popular e a cultura massiva como ameaças à cultura erudita, compreendida como superior. Nesse sentido a educação não era com, para ou através, mas contra os meios de comunicação. Fantin (2006b, p. 43) lembra que:

tal visão da mídia como agente de declínio cultural constitui uma tradição presente até hoje em muitas propostas de educação para as mídias que se reduzem às leituras críticas dos meios e também na resistência de muitos professores em trabalhar com a mídia-educação.

- **concepção de leitura crítica:** a partir dos anos 60 alguns estudiosos começam a perceber valor em certas formas de cultura massiva, como o cinema. A intervenção educativa busca, então, dar às pessoas “capacidades e conhecimentos para ‘desconstruir’ os processos e produtos midiáticos” (FANTIN, 2006b, p. 44). Esta compreensão, no entanto, não considerava os contextos

---

16 Tomo tal divisão de forma didática, sem que isso implique na inexistência de superposições ou continuidades

de produção, distribuição e recepção, focando apenas sobre a propriedade e controle dos meios, bem como nos processos de produção, circulação e audiência.

- **concepção ideológica:** nos anos 70 e 80, principalmente ligada à resistência às ditaduras latino-americanas, desenvolve-se a percepção de que através da educação para a mídia seria possível utilizá-la como instrumento de luta política. Tal corrente se vale dos estudos da semiótica e de teóricos marxistas - como Gramsci - para desenvolver a concepção de uma mídia não transparente que funciona como espaço de disputa da hegemonia política, econômica e cultural. O julgamento de valor, característico da concepção ideológica, já não bastava. Era agora necessário desmontar a lógica da mídia para buscar nela os traços da cultura hegemônica.
- **concepção das ciências sociais:** parte da noção de que as mídias são instâncias da prática social que interagem, através de complexas relações, com as demais instâncias. A recepção passa a ser compreendida como ativa e composta por um “complexo conjunto de operações” (FANTIN, 2006b, p. 46). O trabalho de mídia-educação integra estudos de ideologia, semiótica e análise de consumo.

## Mídia-educação no contexto escolar

A princípio, não há mídia que não possa ser usada na escola. Posto que estão no mundo, e que são usadas no espaço extra-escolar por alunos e professoras, pode ser do interesse da escola usá-las ou refletir – junto aos alunos – sobre o modo como as usamos. Entretanto, as entrevistas, conversas e observações realizadas durante a presente pesquisa

sugerem que o maior problema de usar (ou refletir sobre) as mídias na escola não é *o que* trabalhar, mas sim *como* fazê-lo.

Nosso propósito aqui não é buscar metodologias ou refletir sobre o simples uso das mídias na escola. Nosso foco está direcionado para a mídia-educação. Fantin (2006b, p. 37), citando Rivoltella, destaca que qualquer intervenção mídia-educativa deve ser compreendida (e realizada) em dois enfoques inseparáveis: a práxis educativa e a reflexão teórica. Ao usar as mídias em sala sem refletir sobre esta prática junto aos alunos, corre-se o sério risco de estar realizando um mero ensino técnico (quando muito).

A integração entre as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a educação deve-se dar em duas dimensões indissociáveis (BELLONI, 2005, p. 9): como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo complexo e multifacetado. Buckingham, no entanto, alerta para uma terceira dimensão fundamental do trabalho com mídias na escola: o uso delas como veículo de expressão. “Ao enfatizar o desenvolvimento da criatividade dos jovens e sua participação na produção de mídia os mídia-educadores estão habilitando suas vozes a se fazerem ouvidas” (BUCKINGHAM, 2003, p. 14). Essa é uma perspectiva de formação para a cidadania do século 21, porque os jovens precisam não só aprender a ler, mas também a ‘escrever’ através dos meios de comunicação de seu tempo.

Dessa forma o trabalho na escola pode ser pensado em três frentes, que devem atuar em conjunto e de forma entrelaçada:

- **ferramenta pedagógica (com as mídias):** usar o videocassete ou DVD player para assistir a filmes, documentários, etc., usar o computador para pesquisar

na internet, para digitar textos, para preparar apresentações, para estudar determinados assuntos em enciclopédias digitais ou CD-Roms, etc. Aqui as mídias são apenas o meio para que se realize algum trabalho.

- **objeto de estudo (sobre as mídias):** promover debates sobre a forma e o conteúdo de programas de TV, filmes, jogos eletrônicos, jornais, usos da internet, etc. (leitura crítica); realizar visitas à empresas produtoras de mídia, conhecer o processo de trabalho de profissionais de comunicação, etc. Aqui o objetivo do trabalho é obter conhecimentos sobre uma determinada mídia.
- **forma de expressão (através das mídias):** produzir jornais, revistas, documentários, radionovelas ou outros, para contar uma história, falar sobre o conteúdo de uma disciplina, expressar-se artisticamente, etc. É importante que essa produção nunca seja feita sem que haja reflexão sobre o que está sendo feito. As mídias aqui são o meio e a finalidade do trabalho (embora, em muitos casos, haja também uma outra finalidade, como por exemplo abordar um determinado assunto que será o tema do documentário, do vídeo, do programa de rádio produzido).

## Os conceitos-chave

Uma possível abordagem para o trabalho de mídia-educação escolar é através do uso de conceitos ou aspectos-chave<sup>17</sup>. Eles expressam compreensões conceituais a respeito das mídias e foram pensados a partir da noção do receptor como pólo ativo da construção de significados. A proposta, criada pelo British Film Institute (BFI) para uma abordagem curricular das mídias nas escolas primárias inglesas, foi di-

---

17 *Key Aspects*, na expressão original em inglês

fundida por Bazalgette (1992), e está baseada em seis *aspectos chave*: agência<sup>18</sup>, categoria, tecnologia, linguagem, audiência e representação. Consciente de que os aspectos-chave não podem ser tomados como leis, a autora destaca que a importância em definir pressupostos básicos passa por evitar que as professoras utilizem o senso comum e seus próprios conhecimentos gerais para dar rumo ao trabalho, o que pode implicar em abordagens descontextualizadas ou focadas em uma única questão, como a manipulação ideológica ou a violência.

Trabalhar a *agência* significa pensar a respeito de quem age na construção dos textos midiáticos. Pois se pode ser relativamente óbvio – a partir de uma certa idade – que os produtos de mídia são feitos por pessoas, geralmente não está claro quais forças agem sobre eles para que se constituam da forma como são. E embora as ações sejam feitas diretamente por pessoas, é no caráter industrial do processo que reside o amplo espectro de forças que agem sobre os produtos midiáticos. Neste sentido é importante não ficar na superfície do senso comum, ou seja, apenas na influência direta dos interesses empresariais sobre os textos, mas buscar incluir as contestações, as negociações e todas as influências internas e externas à indústria midiática. A produção de mídia junto aos alunos, de forma coletiva e refletida, irá certamente auxiliar na compreensão das diversas forças que influem sobre o texto midiático.

A compreensão dos alunos a respeito de Agência e sua confiança em usá-la eles mesmos como um conceito organizativo irá provavelmente se situar melhor no contexto de suas próprias produções práticas, especialmente onde elas forem

---

18 No sentido de capacidade de agir, diligência, atividade, trabalho

para audiências reais e tenham de se confrontar com questões reais de custo, apropriação para a audiência, restrições de tempo e assim por diante (BAZALGETTE, 1992, p. 207)

A abordagem da mídia através das *categorias* de suas produções é bastante tradicional, e remonta às primeiras reflexões sobre a produção hollywoodiana. Mesmo entre a audiência, as pessoas comumente dividem a produção televisiva, por exemplo, em categoriais como notícias, esportes, novelas, documentários ou programas humorísticos, entre outras. Para Bazalgette (1992, p. 208), a representação da mídia através de categorias “fornece as compreensões iniciais a partir das quais as audiências se tornam aptas a reconhecer as características tais como as formas e as convenções de uma mídia em particular”. Mas ressalta que também é importante, quando se trabalha com mídia-educação, provocar a reflexão sobre como as categorias produzem expectativas a respeito dos textos midiáticos e afetam o modo como eles são lidos. Tais atividades possibilitam conhecer a estruturação das regras e convenções que dão base à construção de cada categoria. Nesse sentido, a prática é muito importante, principalmente porque é possível descobrir o que acontece quando se inverte ou altera as convenções, alterando os limites das fronteiras de cada categoria.

*Tecnologia*, o terceiro aspecto-chave, é algumas vezes identificado com uma visão tecnicista. Claro que esse viés pode ocorrer se forem priorizados apenas aspectos ligados à tecnologia, tais como a qualidade do produto final. Por outro lado não se pode negar que o fator tecnológico é importante porque altera não somente o texto em si (forma e conteúdo) como também a audiência a quem os textos podem chegar. O foco desta abordagem não deve ser a aquisição de habilidades técnicas, mas sim o desenvolvimento de compreensão con-

ceitual, ou seja, o que pode ser feito com a tecnologia – e mídia – disponível. Por isso não é necessário o uso de alta tecnologia, geralmente cara, para se trabalhar tal aspecto. Muitas educadoras, entretanto, encontram problemas para abordá-lo, pois comumente têm menos habilidades e conhecimentos técnicos a respeito dos usos de câmeras, filmadoras, players e outros aparelhos que boa parte dos alunos.

Cada mídia usa uma ou mais *linguagens*, através das quais os significados de seus ‘textos’ são construídos. Essas linguagens irão influir na leitura que os receptores fazem de cada texto, em cada mídia. O trabalho de mídia-educação tem buscado provocar um olhar mais próximo e atento, “encorajando as crianças a observar e pensar a respeito das características que estão presentes, ao invés de passar diretamente para a interpretação e a avaliação” (BAZALGETTE, 1992, p. 212). As convenções e os códigos de cada linguagem são importantes nesse sentido. O trabalho prático “amplia as habilidades das crianças para predizer, controlar e falar a respeito do caminho pelo qual a estruturação e a edição podem ser feitas para afetar o significado” (BAZALGETTE, 1992, p. 212). Por isso é importante que todos os alunos possam desenvolver atividades práticas. Experiências com a inversão ou alteração de códigos e convenções podem ser interessantes. Bazalgette também alerta para que não se supervalorize os aspectos relacionados à manipulação da linguagem, pois esse é apenas um dos assuntos que precisam ser destacados.

O mesmo cuidado precisa ser tomado ao se abordar as *audiências*. Valorizar demais as possibilidades de manipulação implica assumir grande dose de passividade por parte das audiências. Pelo contrário, um dos pressupostos básicos da mídia-educação é que as audiências constroem sentidos a

partir dos textos midiáticos. Tal construção responde a fatores tanto individuais como coletivos, e deve ser problematizada em sala, onde os alunos constituem, eles mesmos, diversos grupos de audiência. Tanto a análise quanto a produção irão auxiliar na compreensão de como os textos midiáticos podem ser construídos de forma a responderem as expectativas de um determinado grupo.

O último aspecto-chave, a *representação*, implica problematizar a forma como o mundo é visto através dos textos midiáticos. O pressuposto básico aqui é o de que todos os textos – não só os produzidos pela mídia – são construídos, e portanto jamais serão um espelho da realidade. O que os textos apresentam são versões ou pontos de vista do mundo, construídos por pessoas. Para abordar a representação é importante levar em consideração, além do próprio texto e do mundo real que ele busca representar, também a audiência e o produtor de mídia. Por isso, mais uma vez é importante ressaltar que centrar o foco em temas como manipulação, estereótipos ou ideologia é pouco recomendável, uma vez que esta é apenas uma das possibilidades de representação dos textos. Abordar a representação na sua relação entre texto e mundo real

possibilita que façamos poderosas ligações entre a representação e cada um dos aspectos-chave. Em cada um dos níveis de decisão da produção (agência), escolhas são feitas a respeito da seleção, exclusão e inclusão, bem como a respeito das categorias e das tecnologias. Tais escolhas afetam a forma como os textos fazem sentido (linguagem) bem como a forma como nós construímos os sentidos a partir deles (audiência). (BAZALGETTE, 1992, p. 218)

Bazalgette no entanto alerta que os aspectos-chave

não devem ser tomados como um currículo de mídia-educação, no qual agência será ensinada em uma período, depois categorias e assim por diante.

É fundamental que eles não sejam vistos como estruturas fixas que são impostas ao processo de aprendizagem, mas como uma forma de fornecer conceitos úteis que integrem as compreensões que os alunos já possuem com os objetivos pedagógicos do currículo de mídia-educação. (BAZALGETTE, 1992, p. 204)

Os seis aspectos-chave aqui apresentados a partir da visão de Bazalgette (agência, categoria, tecnologia, linguagem, audiência e representação) também podem ser encontrados de outras formas. Buckingham (2003, p. 53) assinala que existem diversas versões para eles. Este autor trabalha com quatro conceitos (produção, linguagem, representação e audiência) ao invés de seis, sem que isso implique deixar de lado qualquer noção importante. Em função da sobreposição conceitual existente entre os aspectos-chave, eles podem ser agrupados de diferentes maneiras. Por exemplo, questões ligadas à 'tecnologia' para Bazalgette, são trabalhadas junto aos conceitos de 'produção' e 'linguagem' em Buckingham. Isso ressalta a importância de que todos os conceitos sejam trabalhados de forma entrelaçada, uma vez que não são independentes uns dos outros, mas formam um todo que pode ser dividido apenas didaticamente, e de diversas maneiras.

## Inserção na escola

Ao se implementar uma atividade de mídia-educação na escola também é importante refletir sobre as diversas formas possíveis de inserção. Eles podem ser feitos:

- de forma paralela às atividades curriculares (eletivo), geralmente no turno oposto às aulas;
- formatados como uma disciplina específica (curricular), voltada exclusivamente às atividades com mídia, podendo ocorrer no mesmo turno ou em turno oposto às aulas;
- desenvolvidos dentro de uma disciplina curricular;
- desenvolvidos de forma inter ou transdisciplinar.

Inicialmente pensei que as atividades com mídia estivessem se dando, em Florianópolis, prioritariamente através de atividades extra-curriculares que aconteciam no contraturno. Mas o mapeamento realizado mostrou que as atividades com mídias realizadas junto à disciplinas ou de forma interdisciplinar são bastante comuns. Isso não significa, entretanto, que elas sejam atividades de mídia-educação. Tais aspectos serão melhor analisados nos próximos capítulos, dedicados à descrição e análise da pesquisa de campo.

Rivoltella (2005) nos lembra que é tarefa da escola pública dar oportunidade a todos. Atividades eletivas, nesse sentido, acabam excluindo muito alunos. “A guerra é pegar a mídia-educação e colocar na escola pública para todos, no horário curricular”, enfatiza o pesquisador italiano.

Mas decidir sobre esta forma de inserção terá de levar em conta uma série de fatores:

- administrativos: para estar inserida no contexto curricular qualquer atividade ou disciplina precisa passar por trâmites na escola e nas secretarias de educação, precisa ter espaço físico para ser realizada, precisa de uma professora disponível, etc.;
- técnicos: as educadoras precisam receber formação, estímulos, equipamentos e suprimentos;
- sócio-culturais: muitos atores envolvidos no processo

educacional ainda não compreendem a importância de se realizar educação para os meios de comunicação, ou o compreendem como um espaço onde se irá ‘ensinar’ às crianças o que é ‘bom’ ou ‘ruim’ na TV. Muitas vezes pode ser preciso atividades de conscientização da comunidade escolar antes ou paralelamente à realização dos trabalhos com mídia.

## A formação de professoras e comunicadores para atuar em mídia-educação

A presença maciça das mídias na sociedade atual, o papel cultural e político desempenhado por elas e as mudanças pelas quais estão passando a infância e a juventude requerem também uma mudança no perfil – e consequentemente na formação – dos profissionais da educação. Não nos referimos aqui a um mero *upgrade*, ou seja apenas ao aprendizado de técnicas relacionadas ao uso das novas mídias, mas sim a toda uma formação que inclua também questões sociais, pedagógicas, comunicacionais, misturando prática e reflexão teórica. Citando Juana Sancho, Fantin (2006, p. 38) propõe que a formação deva incluir aspectos crítico-situacionais, conceituais, técnico-pedagógicos, instrumentais e auto-reflexivos.

Mas para que não se caia em atividades meramente tecnicistas, é importante que as educadoras recebam formação para o trabalho de mídia-educação. Neste sentido é fundamental que os cursos de graduação em Pedagogia incluam em seus currículos disciplinas e abordagens que privilegiem não só uma crítica dos meios de comunicação, mas também práticas de criação de mídia que permitam às futuras educadoras conhecer – além dos aspectos técnicos e formais - o quanto a produção amplia os horizontes da leitura e dos conhecimen-

tos sobre a própria indústria de mídia.

Tal proposta vai ao encontro do que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, segundo as quais as professoras devem ser capazes de “relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e de comunicação adequados ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”.

A realização de atividades curriculares voltadas ao uso e reflexão sobre o consumo das mídias deve ocorrer não apenas nos cursos de Pedagogia, mas também nas licenciaturas (História, Geografia, Matemática, Física, etc.), sugere Orofino (2005, p. 34). Ela adverte, entretanto, que as mídias não podem ser vistas meramente como um recurso tecnológico, mas devem ser encaradas de um modo “transdisciplinar, integrador e transversal” que permita a “integração, relação e problematização de conteúdos e realidades”, numa perspectiva mídia-educativa.

Sem um maior espaço para a formação dos educadores sobre as linguagens e uso das tecnologias de comunicação e informação, bem como a função ideológica subjacente aos discursos midiáticos, dificilmente conseguiremos transcender o impasse que atualmente se verifica na relação entre mídias e escola. (OROFINO, 2005, p. 34)

A autora sugere ainda que sejam criadas licenciaturas nos cursos de Comunicação Social, o que poderá permitir uma integração desses profissionais às práticas educativas. Esta necessidade é justificada porque “muitas vezes, os educadores não se sentem habilitados a desempenhar as funções de produção midiática” (OROFINO, 2005, p. 34). Deve-se, no entanto, tomar cuidado para que o ingresso de profissionais

da comunicação no cotidiano escolar não seja feito na condição de “especialistas”, pois isso os colocaria em um patamar diferenciado das professoras. Sendo a mídia-educação um trabalho que precisa ser desenvolvido de forma interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, o ideal é que o profissional de comunicação seja apenas mais um membro da equipe escolar, que traz seus conhecimentos específicos para somar com os de pedagogos, historiadores, geógrafos, etc., numa perspectiva horizontal e de intercâmbio.

## A importância da participação das crianças na escola

Desde que nascem, as crianças de hoje já estão imersas em um mundo repleto de meios de comunicação. Moacir Gadotti, na introdução do livro *Mídias e Mediação Escolar*, de Maria Isabel Orofino, nos lembra que isso faz com que a primeira cultura das crianças já seja uma cultura midiática<sup>19</sup>. Transmitida sobretudo pela televisão, que no Brasil chega à absoluta maioria dos lares, esta cultura da mídia é envolvente, pois usa som, imagem, cores, movimento.

Ao ingressar na escola, entretanto, a criança é direcionada a um outro tipo de cultura: a dos livros e dos textos escritos. Sem transições nem interconexões, a cultura dos sons e imagens é trocada pela das letras. Mais do que isso, a criança também é abduzida de um mundo contínuo para outro, fragmentado, onde cada conhecimento é compartimentado em disciplinas. Se antes de entrar na escola, por exemplo, ela brincava com as minhocas que o pai tirava da areia da praia em

---

19 Na verdade as mídias não nos apresentam “uma” cultura, mas sim um caldeirão no qual estão misturados elementos culturais diversos.

frente à Ilha do Campeche, depois que ingressou no universo escolar as minhocas passaram a ser assunto de ciências e a Ilha do Campeche de História ou Geografia. Para juntá-las, só se for em uma redação, mas então o assunto já é de Português.

Para Gadotti, o papel da escola seria o de promover a transição entre essa cultura primeira, midiática e geralmente superficial, para uma cultura mais elaborada e aprofundada. Mas como fazer isso sem levar em conta essa cultura midiática na qual todos estamos imersos ou a continuidade e interligação das coisas da realidade cotidiana?

Segundo Orofino (2005, p. 29) “a escola pode e deve intensificar o diálogo entre cultura escolar e cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias”. A proposta, que vem sendo trabalhada em diversos países há alguns anos, e já conta com diversas experiências no Brasil e mesmo em Florianópolis, propõe tomar a mídia - no trabalho escolar - como *meio* e não como *fim*.

Hoje é comum que uma criança passe mais tempo consumindo mídias do que na escola ou em qualquer outra atividade que não seja dormir (BUCKINGHAM, 2003, p.5). O autor destaca que através das mídias as crianças (e todos nós) recebem informação, entretenimento, sons e imagens plenas de representações ficcionais ou factuais que inevitavelmente conformam nossa visão de realidade. Mas como as crianças nasceram em um mundo que já estava midiaticizado, todos esses aparelhos lhes são naturais. Por isso o papel da escola é fundamental, no sentido de situar os meios de comunicação no processo histórico-social humano, de problematizar os conteúdos transmitidos pela mídia, de refletir sobre as linguagens e tecnologias utilizadas, e também de potencializar

as crianças a se expressarem utilizando todos os meios disponíveis, e não mais só a linguagem escrita e verbal.

Se pensarmos a escola como um local de recepção crítica e de formulação de resposta ao discurso metodológico, dominante na mídia contemporânea, estaremos ampliando os espaços de ressignificação e transformação tanto da narratividade quanto da própria vida social. (OROFINO, 2005, p. 51).

É claro que a família não só pode como também deve participar do processo de ressignificação do conteúdo midiático. Mas não podemos esquecer que as mudanças na sociedade, nas últimas décadas, ampliaram a participação da mulher no mercado de trabalho, retirando grande parte das mães – principalmente das camadas média e popular – do convívio dos filhos. Essa ausência de pai e mãe da casa passou a ser preenchida inicialmente pela televisão, e mais modernamente pelo computador e a internet.

Esse é um fato que não pode ser relevado pela escola, que vê ampliadas suas responsabilidades em função das mudanças sociais e principalmente da globalização. A escola não pode ignorar que, como diz Morán (1993), os meios de comunicação são hoje uma escola “paralela à convencional”. “Os meios são processos eficientes de educação informal, porque ensinam de forma atraente e voluntária – ninguém é obrigado, ao contrário da escola, a observar, julgar e agir” (MORÁN, 1993, p. 181). A concorrência é naturalmente desleal. Os objetivos da escola e das mídias são completamente diferentes, os espaços que ocupam na sociedade e no imaginário das pessoas, também. Mas, por outro lado, se poucas vezes se propõe a ensinar matemática ou geografia, os meios de comunicação estão o tempo todo transmitindo idéias, conceitos ou opiniões que influem na formação social, ética, nos valores

e comportamentos das pessoas. Nesse sentido estão atuando na formação dos cidadãos.

Mas se as crianças que hoje chegam à escola já nasceram em um mundo midiático, que lhes traz significações, que funciona como uma escola paralela, que é inevitável face à penetração dos meios em todos os lugares e segmentos da sociedade, será que essas crianças são iguais ou parecidas às do tempo em que seus pais ou professoras eram pequenos? A resposta, consenso entre pesquisadores, é um sonoro 'não', embora a mídia seja considerada apenas como um dos inúmeros fatores que levaram às mudanças. Isso não significa, entretanto, que haja consenso a respeito de que transformações são essas, nem que não existam continuidades entre as gerações. A ambiguidade do lugar da criança na sociedade contemporânea é destacada por Buckingham (2007) ao analisar duas posturas conflitantes e comuns em diversos países ocidentais contemporâneos.

De um lado está a tese da 'morte da infância', comumente associada ao trabalho de Neil Postman – a visão de que a televisão e outros meios eletrônicos no mínimo diluíram as fronteiras entre a infância e a idade adulta, se é que não as apagaram completamente. Do outro lado está um argumento cada vez mais popular entre os entusiastas das chamadas 'revolução das comunicações' – a ideia de que as novas mídias eletrônicas estão dando mais liberdade e poder às crianças e aos jovens. (p. 32)

A partir de uma análise detalhada dos múltiplos fatores que influenciam a vivência das crianças e as representações que os adultos têm delas, o autor dissecou ambas as hipóteses e mostra que estamos atravessando um período de mudanças. As mídias estão relacionadas a todas as modifica-

ções que ocorrem hoje em dia, mas não podem ser encaradas como as únicas responsáveis - para o bem ou para o mal - por tais transformações.

As mídias estão longe de ser a causa única dessas mudanças: elas nem são as destruidoras autônomas da infância, nem suas libertadoras. Se quisermos compreender o verdadeiro significado da mídia na vida das crianças, teremos que pensar num contexto amplo. Precisaremos levar em conta as mudanças no estatuto social das crianças e as diferentes formas como a infância foi sendo definida ao longo da história. (BUCKINGHAM, 2007, p. 8)

Nós, adultos, estamos tendo grande dificuldade em lidar com estas transformações e com as novas relações que as crianças vêm construindo com o mundo. As mudanças têm sido muito intensas e rápidas. Não é incomum, portanto, que pais e professoras fujam do diálogo e procurem fazer valer seus pontos de vista de uma forma certamente autoritária. No que diz respeito às mídias, influem na postura de pais e professoras aspectos tais como os conceitos de cunho comportamental e/ou frankfurtiano sobre os males dos meios de comunicação; um conhecimento superficial sobre a constituição, usos e efeitos das mídias; e o fato de que as crianças podem mostrar que sabem muito mais do que os adultos a respeito do uso destas tecnologias.

Esse último ponto representa um problema para a relação de autoridade que muitos adultos ainda querem manter. Mesmo assim, geralmente decidimos o que as crianças podem ou não assistir, quando e onde podem ou não navegar na internet. Mais do que pelo diálogo, é através da censura - seja através de programas específicos instalados nos computado-

res ou do simples uso da autoridade – que nós julgamos e decidimos o que elas podem ou não fazer.

Buckingham considera importante relativizar este monopólio adulto, e buscar conversar - e ouvir - as crianças. Ele ressalta que precisamos “entender a extensão - e as limitações - da competência que as crianças têm de participar do mundo adulto” (2007, p. 278).

E é justamente essa noção de *participação* das crianças no mundo que as cerca que vai embasar o direito infantil e a necessidade social da mídia-educação.

Os direitos de participação não podem simplesmente ser conferidos às crianças: se quisermos que elas desenvolvam as habilidades de exercitar tais direitos, elas precisarão ser equipadas para fazê-lo. Nessa medida, portanto, precisamos acrescentar um quarto termo ao nosso conjunto de direitos de mídias<sup>20</sup>, a educação. Essa forma de educação não pode ser voltada primeiramente para defender as crianças da influência das mídias, ou mesmo para persuadi-las a se adequar à ‘consciência crítica’ do professor. Ao contrário, a educação deverá buscar ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca. (BUCKINGHAM, 2007, p. 285)

Buckingham (2007) divide os direitos das crianças em passivos (direito à provisão e à proteção) e ativos (direito à participação). E mostra que todos os três precisam ser pen-

---

20 Os três direitos de mídia são proteção (participação dos pais, da escola e da sociedade em um diálogo informativo sobre a qualidade e o conteúdo das mídias junto às crianças), provisão (democratização do acesso e incentivo à produção e veiculação de conteúdos pensados especificamente para as crianças) e participação (noção da criança como agente da construção de seu próprio conhecimento).

sados enquanto questões de educação.

Assim, o direito à proteção pode ser encarado não como censura mas como uma saudável participação dos pais, da escola e da sociedade em um diálogo informativo sobre a qualidade e o conteúdo das mídias junto às crianças<sup>21</sup>.

O direito à provisão, além de passar pelo incentivo à produção e veiculação de conteúdos pensados especificamente para as crianças e pela democratização do acesso, deve levar também em conta o aperfeiçoamento das professoras para o uso das mídias.

O direito à participação é fundamental para que venha a ocorrer a inversão da compreensão – comum ainda hoje – da criança como apenas detentora de direitos passivos. Esse direito derruba a noção, de algumas décadas atrás, de que educar para as mídias é fazer crítica às mídias. A noção de agência, ou seja, da criança como agente da construção de seu próprio conhecimento, é fundamental. Assim, é importante que as crianças produzam mídia, reflitam sobre esta produção, assim como sobre as produções comerciais ou ‘alternativas’, e veiculem suas produções para poder construir interlocuções com pessoas de fora do contexto escolar. Questões tais como o direito ao acesso, o poder de quem tem voz, o direito de falar, quais vozes falam e quais calam, serão mais facilmente trabalhadas nesse contexto de criação de narrativas próprias. “Um currículo assim poderá encorajar as crianças a terem elas próprias expectativas mais elevadas quanto às mídias”, considera Buckingham (2007, p. 294).

---

21 Buckingham admite, no entanto, que há um limite biológico mínimo para que as crianças possam adquirir competência para fazer discernimentos

# - 3 -

## INTERPRETANDO O MAPA

O cérebro eletrônico faz tudo  
Faz quase tudo  
Mas ele é mudo  
O cérebro eletrônico comanda  
Manda e desmanda  
Ele é quem manda  
Mas ele não anda  
Só eu posso pensar  
Se Deus existe  
Só eu posso chorar  
Quando estou triste  
Eu cá com meus botões  
De carne e osso  
Eu falo e ouço  
Eu penso e posso

[Cérebro Eletrônico – Gilberto Gil]

Após passar um ano buscando conhecer de que formas vinham ocorrendo as apropriações das mídias pelas escolas de ensino fundamental de Florianópolis, considere importante sintetizar o que foi visto e ouvido.

Neste sentido, os aspectos-chave pensados por Bazalgette (1992) orientam uma primeira análise do que foi observado. Pois se meu objetivo é refletir sobre os trabalhos e

projetos que conheci, dentro de uma perspectiva de mídia-educação, é importante ver até que ponto os aspectos-chave propostos por ela estavam sendo levados em conta nos trabalhos realizados.

- **Agência:** este aspecto não pareceu ser relevante nos trabalhos que conheci. Quando muito, havia destaque sobre os interesses empresariais que influenciam o que é ou não veiculado. Exemplo desta abordagem foi o trabalho com as 'não-notícias' realizado na escola municipal, onde o objetivo era levar os alunos a enxergar que os meios de comunicação veiculam determinados temas e não outros. Foi um trabalho que mostrou que a mídia é feita a partir de escolhas - e nesse sentido ele foi muito interessante -, mas que não recebeu um aprofundamento maior do que a ligação genérica destas escolhas com os interesses comerciais das empresas de comunicação. É possível que este aspecto tenha sido destacado de forma não explícita no trabalho de produção de vídeos na escola estadual, assim como no trabalho com rádio na mesma escola. Nesse último, os educadores contrapunham o espaço que as professoras e os alunos tinham para se expressar na escola. O objetivo era destacar o quanto era importante que os alunos também falassem, que colocassem as coisas a partir de seus pontos de vista, e a rádio poderia ser um veículo para isso. No trabalho de análise crítica de filmes desenvolvido na escola particular, houve certo destaque para o papel do diretor e do roteirista na construção do texto do filme.
- **Categoria:** embora tenha visto a utilização de certas categorias na produção de mídias nas escolas - notícias e filmes, por exemplo - não notei preocupação em refletir a respeito delas nos trabalhos acompanhados. Elas apareceram, embora apenas brevemente, nos trabalhos

com jornais e rádios, que geralmente em seu início destacavam as diferentes seções dos jornais ou os vários tipos de programas de rádio. Possivelmente elas foram pouco abordadas porque a maioria dos trabalhos não tinham como foco uma determinada mídia, mas sim uma categoria midiática, por exemplo gêneros como as 'propagandas' ou os 'filmes'. Isso leva a que não ocorra confronto com outras categorias, e assim elas não fiquem em relevo.

- **Tecnologia:** este é um aspecto bastante trabalhado, embora na maior parte das vezes através de um viés tecnicista, de aquisição de habilidades. Isso significa que os alunos eram estimulados a aprender a manusear câmeras, montar apresentações no computador, digitar textos ou pesquisar na internet, e não a refletir sobre quais tecnologias poderiam usar. Também aqui, de forma semelhante ao que ocorre no caso das categorias, a definição, já no início do trabalho, da tecnologia a ser empregada, inviabiliza que se pense nas outras tecnologias possíveis de serem usadas para resolver o problema de comunicação posto. Talvez o mais próximo de uma compreensão conceitual sobre as tecnologias empregadas tenha se dado nos trabalhos com animação. Na escola particular, porque houve comparação entre a animação digital e a animação foto-a-foto. E na escola estadual, em função da explicitação de que a animação é composta pela sequência de imagens estáticas. Mesmo assim, em ambos os casos, ainda há um viés bastante técnico, pois não houve reflexão sobre o que implicaria o uso destas opções, nem se haveria outras e no que elas iriam mudar o trabalho a ser feito. Aqui, foi fácil ver, como alerta Bazalgette, que este é um aspecto de abordagem complicada para as professoras, pois elas geralmente pos-

suem um conhecimento sobre tecnologias mais limitado que muitos alunos, e por isso ainda se impressionam muito com as novas tecnologias, tomando-as muitas vezes como fim e não como meio.

- **Linguagem:** talvez este tenha sido o aspecto mais trabalhado nas escolas. Nos trabalhos de produção de rádios e jornais houve explicitação das linguagens que eles utilizam, embora isso ainda pudesse ser mais aprofundado. Assim, as notícias para jornal buscavam seguir o padrão de responder às perguntas básicas (o quê, quando, onde, quem, etc.) e os textos para rádio buscavam ser coloquiais e curtos. Também no trabalho sobre consumo de publicidade houve explicitação de alguns aspectos da linguagem publicitária (as metáforas, por exemplo). Na escola particular houve um trabalho até mais aprofundado de estudo da linguagem das histórias em quadri-nhos, por ser este um conteúdo curricular. Tal estudo parece ter permitido aos alunos um bom domínio no uso desta linguagem para a produção que realizaram, quando penso em relação às demais produções vistas nesta pesquisa.
- **Audiência:** também não vi trabalhos que levassem os alunos a se verem enquanto audiências das diversas mídias, embora o fato de que eles são audiência tenha ficado evidente diversas vezes durante a pesquisa. Na escola municipal os estagiários disseram que os alunos identificavam as rádios só pela música que tocava, o que mostra o quanto conhecem tais emissoras. Mas o fato de eles – e também as professoras – serem consumidores de diversas mídias não era posto em relevo ou em discussão, e sim, aparentemente, considerado como uma coisa dada. Também não houve trabalhos que tenham posto em relevo a possível audiência das mídias produzidas pelos alu-

nos. Apenas no projeto de rádio da escola municipal isso apareceu porque os outros alunos faziam comentários sobre os programas e músicas. É possível que a veiculação dos trabalhos estimulasse essa reflexão.

- **Representação:** esta foi uma preocupação que apareceu em diversas escolas, principalmente por um viés ideológico. Na escola particular todos os trabalhos com mídias buscavam levar os alunos a refletir sobre 'o que está por trás' de cada mensagem, de cada filme, de cada notícia. Ao invés de levá-los a ver que existem diferentes pontos de vista a partir dos quais se observa o mundo, essa análise crítica ressaltava apenas o que aquele determinado ponto de vista não mostrava. Desta forma a escola não deixava em relevo o seu próprio ponto de observação do mundo. Tal abordagem não parece levar os estudantes a pensar sobre tais pontos de vista, mas tão somente a concordar ou discordar deles. Esse problema é comum, alerta Bazalgette, quando se sobrevaloriza o aspecto ideológico da representação. Na escola municipal essa preocupação apareceu no trabalho com jornal realizado pela professora de Português, que através das 'não-notícias' dava destaque à visão de mundo daqueles que as redigiram. No trabalho com a rádio na escola estadual, os educadores também tinham essa preocupação muito presente em relação ao que era veiculado pela grande mídia. Mas é possível que a representação de mundo apresentada nos diversos filmes que os alunos de todas as escolas assistiram tenha sido também focada nos debates que ocorriam após as sessões. Da mesma forma que é possível que tenha ficado implícito para os alunos que produziram vídeos na escola estadual que as histórias filmadas também carregavam representações.

Desta forma os aspectos ligados à tecnologia, lingua-

gem e representação foram os que mais apareceram sendo trabalhados nas escolas que visitei. Mesmo assim, algumas abordagens foram privilegiadas, como por exemplo um viés mais voltado para aquisição de habilidades, no que diz respeito à tecnologia, do que reflexões mais conceituais sobre o que pode ou não ser feito com cada tipo de tecnologia disponível. Ou um viés mais ideológico quando se aborda a representação dos textos midiáticos, ao invés de uma abordagem que privilegie a noção de que todos os textos – não só os das mídias – são construções, e que por isso sempre carregarão consigo uma determinada visão de mundo. Agência, categorias e audiência foram aspectos-chave menos abordados nos trabalhos que conheci.

Por isso, compreendo que os trabalhos acompanhados nesta pesquisa podem ainda não contemplar plenamente todos os requisitos de uma mídia-educação, de acordo com as compreensões expressas por Bazalgette (1992), Buckingham (2003) ou Fantin (2006b). Se por um lado há, nos trabalhos acompanhados, produções e/ou reflexões sobre o consumo de mídia, por outro nem sempre há promoção de uso consciente, leitura crítica e escrita criativa, de forma integrada (não necessariamente no mesmo projeto ou ano, mas em um conjunto planejado enquanto tal).

Caso eu tivesse encontrado nas escolas apenas o uso das mídias como recurso pedagógico, tal prática poderia ser considerada por demais limitada. Num mundo repleto de opções midiáticas, usá-las sem refletir, dentro de uma escola, seria muito pobre.

Mas não foi esse o caso da maioria dos trabalhos acompanhados, pois neles encontrei também produções e reflexões sobre o consumo de mídia. E é justamente aqui que

se encontra o diferencial, que faz com que, se não envolvem ainda todas as possibilidades de mídia-educação, os trabalhos encontrados nas escolas apontam um caminho que está sendo construído. Essa construção indica que o desejo de muitas professoras é ultrapassar o simples uso para chegar a um uso reflexivo e também expressivo. Deixar de lado a 'leitura' ingênua e aprender a também 'falar' através dos meios de comunicação.

Por isso não considero problemático ter encontrado trabalhos que ainda apresentem limitações enquanto mídia-educação. Porque há aqui um processo em andamento, um 'fazer-se'.

Dentro desta perspectiva, considero importante tecer alguns comentários a respeito do que foi visto e ouvido, no sentido de ressaltar atitudes, trabalhos, mudanças que possam ajudar a construir esse caminho em busca do fortalecimento de uma abordagem mídia-educativa nas escolas.

## A formação das professoras e o estímulo pessoal

Em primeiro lugar, o que fica claro nesta pesquisa é que há computadores, máquinas fotográficas, jornais, revistas, gibis, acesso à internet e até filmadoras na maior parte das escolas de ensino fundamental de Florianópolis. Naturalmente que poderia haver mais e melhores, até porque muitos dos equipamentos que lá estão são antigos e muitas vezes apresentam problemas. Mas é inegável o fato de que esses meios de comunicação estão presentes nas escolas pesquisadas.

Entretanto, apesar da quantidade e diversidade de mídias disponíveis, não há formação suficiente ou adequada

das professoras para que promovam ou estimulem usos críticos e criativos. Os gestores das escolas parecem não levar em conta que muitas das professoras de hoje nasceram em um mundo sem computadores, celulares ou outras máquinas eletrônicas ou digitais. Vi pouco estímulo ao uso dos equipamentos disponíveis nas escolas, mas muitas cobranças nesse sentido. É importante ressaltar que estímulo e cobrança são atitudes diferentes, e que a cobrança pode atuar no sentido contrário ao estímulo. Tais ausências de formação e estímulo possivelmente estão relacionadas ao fato de que os equipamentos existentes parecem não estar sendo usados pela maioria das professoras, mas apenas por algumas delas.

Do lado dos alunos vi que, embora não na mesma medida, ricos e pobres consomem TV, rádio, celular, tocadores de CD, DVD, MP3, computadores e internet, jornais e revistas, fotografia e filmagem digitais, em câmeras ou celulares. Do jovem carente que mata aula para ir à *Lan House* perto da escola, ao jovem rico que se comunica via redes sociais com as professoras a partir do computador instalado no quarto, todos hoje consomem mídias. Muitos, de uma forma naturalizada e não reflexiva. Em breve consumirão TV via celular, telefone por computador e não sabe-se mais o quê. Uns viajam ao exterior, outros não conhecem o centro de Florianópolis, mas todos têm acesso à cultura digital contemporânea, que lhes vende serviços e produtos, ideias e ideais. Entre filmes, novelas, programas de TV, games, músicas e propagandas, o repertório de exemplos que os alunos entrevistados – ou com os quais apenas conversei – trouxeram dos meios de comunicação foi grande e diversificado.

Apesar de enxergarem que as crianças são consumidoras de um vasto leque de mídias – recebi, nesta pes-

quisa, inúmeros relatos de professoras citando que as crianças usam roupas influenciadas pela TV, que brincam como nos desenhos animados, que estão sempre com o celular ligado, que matam aulas para ir à *Lan Houses*, etc. - a maioria das professoras parece ainda não ter se dado conta de que essa forte influência da mídia na vida das crianças poderia ser mediada por elas. Isso pôde ser visto quando destaquei os aspectos chave de mídia-educação que foram trabalhados nas escolas pesquisadas, e o resultado mostra que ainda há pouco trabalho analítico e reflexivo, sendo priorizados o uso e a produção. Alguns fatores podem contribuir para tal opção.

A falta de conhecimento para além do senso comum é um deles. Como as professoras de hoje nasceram e cresceram em uma época na qual não havia tantas opções de mídia, em que sequer tinham sido inventadas muitas das mídias que os jovens de hoje usam com tanta habilidade, é possível que a pouca intimidade que possuem com tais tecnologias não despertem nelas grande interesse em estudar o tema mais detalhadamente para abordá-lo com os jovens. É possível também que o grande conhecimento de uso demonstrado por alguns alunos desencoraje muitas professoras de tentar discutir com eles a respeito destes temas.

Os relatos recebidos nas escolas me levam a levantar a hipótese de que muitas professoras, por não terem acesso à aparelhos eletrônicos ou digitais durante seu desenvolvimento, hoje praticamente não os usem nas suas casas. Ali, quem liga o DVD ou acessa o e-mail parece ser geralmente a(o) filha(o). Que é também quem personaliza o celular ou consegue copiar um arquivo no pendrive para mãe ou o pai levar para o trabalho no dia seguinte. Porque a mãe ou o pai muitas vezes simplesmente não sabem usar. Obviamente esse não

é o caso de todas as professoras, mas ajuda a pensar sobre uma parcela delas, boa parte acima da faixa dos 30 anos, e cuja alfabetização tecnológica é insuficiente.

Estava um professor, ensinando aos alunos como fazer cálculo de fuso horário, para descobrir a hora em alguns países, naquele momento. Os cálculos eram complicados e o professor não só quebrava a cabeça para fazer a conta como – ou principalmente – para explicar isso aos alunos. Mas, de uma daquelas carteiras, um danado de um aluno tirava os resultados rapidinho, e não errava uma. O professor então foi ver como é que ele sabia calcular aquilo assim, tão rápido. Sem nenhuma hesitação ou vergonha, o aluno então mostrou o celular, que já tinha essa função: dar o horário em qualquer país, automaticamente. “O aluno já está muito além do professor”, disse a professora de uma das escolas pesquisadas a respeito de atividade realizada durante uma Copa do Mundo de futebol)

É preciso também levar em conta a grande cobrança que as escolas e professoras recebem da sociedade. Tudo o que as famílias – ausentes em função do trabalho – não conseguem ensinar aos filhos parece estar sendo repassado para a responsabilidade das professoras. Nesse sentido pode estar havendo uma rejeição em encampar ainda mais uma tarefa, qual seja a formação crítica para o consumo de mídias.

Outro fator a considerar – também de ordem cultural – é que sendo composto na sua maioria por mulheres<sup>1</sup>, o corpo docente do ensino fundamental parece ter algumas di-

---

1 Segundo dados obtidos junto às Secretarias de Educação (do estado e município) as mulheres são absoluta maioria no ensino fundamental, representando 82,1% na rede municipal (dados relativos a agosto/2007) e 81,6% na rede estadual (dados relativos a fevereiro/2008).

ficuldades específicas quanto à resolução de problemas técnicos e tecnológicos. Nas turmas de séries iniciais essa participação feminina se mostrou ainda maior do que nas de 5ª a 8ª. Não encontrei durante esta pesquisa nenhum homem atuando como professor de 1ª a 4ª série. Não se trata aqui de um dado meramente quantitativo. É difícil encontrar, nas diferentes culturas, educação e formação cultural idênticas para homens e mulheres. Naturalmente que sempre houve mulheres consertando carros ou homens limpando a casa, mas há uma certa divisão de tarefas já institucionalizada, inclusive no Brasil, que vinha dando aos homens a atribuição de mexer mais em aparatos técnicos, principalmente para consertá-los. Heranças culturais milenares com certeza influíram nessa divisão. Segundo Walkerdine (1995), são em práticas sociais reguladas por 'verdades' veiculadas através dos discursos de instituições que mediam nossa relação com o mundo (escola, família, mídias, etc.) que homens e mulheres são 'produzidos' da forma que são e se tornam as pessoas que são.

A atual geração de professoras brasileiras que está na faixa dos 40 a 50 anos possivelmente recebeu – em boa parte – uma educação mais influenciada por essa divisão do que as jovens atuais, entre as quais isso parece estar aos poucos se atenuando. Quais consequências podem advir de uma educação com pouca ênfase em noções técnicas sobre aparatos mecânicos, elétricos e eletrônicos? É possível que essa falta de noções, aliada a um temor em causar estragos ou se machucar, possa ter colaborado ou ainda estar colaborando para um uso menos intenso de algumas mídias, devido à falta de habilidade em resolver pequenos problemas, como um cabo desconectado ou uma fita ou DVD trancado no aparelho. A ausência deste saber técnico pode estar relacionada também a um uso mais acanhado de algumas tecnologias, por não

compreender bem sua lógica. Acanhamento esse que pode ter sido ainda potencializado com o crescimento de filhos que já nasceram num mundo altamente midiaticizado e que por isso se acostumaram rapidamente aos usos e lógicas de tais equipamentos, passando a operá-los para os pais. Nesse sentido o uso mais aprofundado ou a adaptação a novos aplicativos, a programação para que um videocassete ou DVD grave algo da TV, ou mesmo a configuração de um aparelho de telefone celular podem ser tarefas difíceis de serem assimiladas e aprendidas por quem tem dificuldades em captar a lógica de funcionamento destes aparelhos<sup>2</sup>. Por outro lado, partindo de uma cultura um pouco diferente, de hábitos um pouco di-

---

2 Quando me refiro à lógica de funcionamento de um aparelho quero ressaltar que não há um único modo possível de operação de equipamentos, e que isso é definido pelo fabricante. Um exemplo que vivenciei e no qual a lógica de uso influenciou na utilização foi com calculadoras. A lógica mais comumente usada em calculadoras eletrônicas é a de se digitar o primeiro número da operação (2), a seguir a operação desejada (+), depois o segundo número (3) e finalmente pressionar o sinal de igual (=) para obter o resultado. Embora seja a mais popular ela não é a única. Tive dificuldades para me adaptar quando adquiri uma calculadora que usava notação polonesa reversa. Nesse tipo de lógica digita-se o primeiro número (2) seguido de ENTER, digita-se o segundo número (3) também seguido de ENTER e por fim digita-se o sinal da operação desejada (+), o que faz aparecer o resultado. Nesse tipo de calculadoras não há sinal de igual (=), o que confunde muitos usuários iniciantes. Em menor escala, uma adaptação desse tipo é similar à adaptação necessária para se aprender a usar um novo software para executar uma mesma tarefa que já realizávamos. Tal dificuldade levava muitos colegas a não aceitar minha calculadora emprestada, e também levou vários outros a não adquirir modelos semelhantes. Naturalmente que o período de adaptação foi uma desvantagem, mas como toda lógica de uso também tem suas vantagens, uma das que conheço é que a notação polonesa reversa torna desnecessário o uso de parênteses para isolar grupos de operações em cálculos extensos.

versos dos homens, as mulheres podem estar desenvolvendo modos de usar ou mesmo usos diferentes daqueles que foram pensados pelos desenvolvedores de tais tecnologias. Podem também se acostumar melhor com determinados programas ou lógicas de uso em detrimento de outras, fator que poderá influir nas demandas femininas por tecnologia.

A análise de tais diferenças não se constituiu, entretanto, em um dos objetivos deste estudo. Por isso lanço aqui apenas observações e questionamentos. Acredito que tais diferenças mereçam ser consideradas, levando em conta faixas etárias e origens culturais, pois podem influir nos hábitos e preferências de uso de tecnologias das professoras, e podem ser potencializadas ou então vir a causar problemas quando se pretende promover o uso de mídias nas escolas.

Observar tais diferenças também é importante no sentido de promover um ensino que inclua noções básicas sobre usos técnicos dos aparatos mecânicos, elétricos e eletrônicos que se quer ver utilizados. Tal embasamento, no entanto, será apenas um curso técnico se não estiver intimamente conectado com uma abordagem crítica e historicamente contextualizada dos meios, bem como com aprendizagens de leitura e escrita nas mídias.

Além disso, essas noções básicas devem ser trabalhadas de acordo com as expectativas e necessidades das professoras. Uma experiência de formação em rádio escolar promovida pelo NTE municipal me levou a refletir sobre isso. Tive acesso a informações sobre essa oficina, realizada em 2006, através de relatos de professoras de diversas escolas que participaram da formação. Todas aquelas com as quais falei, sem exceção, estavam interessadas em realizar atividades com rádio na escola onde atuavam. Todas, também sem

exceção, se mostraram empolgadas a ponto de não se incomodar com o horário noturno – e por isso fora do expediente – do curso. Mais uma vez sem exceção, todas as escolas das professoras com as quais conversei utilizavam sistema operacional Windows na Sala Informatizada. Entretanto o curso, ministrado por um homem com vasto conhecimento técnico, iniciou abordando o sistema operacional Linux. Talvez por ser *expert* no uso de softwares livres, e por saber que a partir de 2007 as Salas Informatizadas iriam passar aos poucos a usar Linux, o educador focou a maior parte do curso no uso deste sistema operacional. Entretanto, esse aprendizado não era o objetivo, nem a necessidade imediata das professoras que ali estavam. Isso fez com que 80% da turma – segundo uma professora – desistisse antes do término do curso. “Foi bem complicado (...) Foi pesado porque a gente não conhece a programação [Linux] (...) Era tudo muito novo e o cara sabia muita coisa (...) Na verdade as pessoas ficaram viajando (...)” relatou uma das coordenadoras de SI que participou. Duas professoras que ficaram até o final relataram que não aprenderam nada, a ponto de não poder tocar o pretendido projeto de rádio no ano seguinte. Com toda a motivação que vi nas professoras acredito que caiba a pergunta: até que ponto esse educador não estava falando uma linguagem técnica e ‘masculina’? Até que ponto esse curso foi formatado para as professoras mulheres que o fizeram? Não estariam, neste sentido, sendo feitas formações genéricas, mais adaptadas à realidade do educador do que à das educandas? Por outro lado (esse não foi o caso da formação analisada acima) será que alguns cursos não partem de pressupostos errados, tais como o de que as professoras já tenham conhecimentos básicos que nem sempre elas têm?

Isso me leva a indagar se formações feitas nas pró-

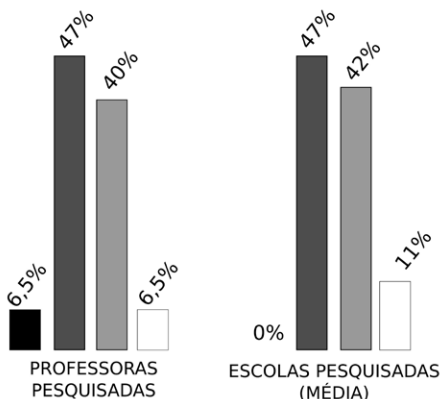
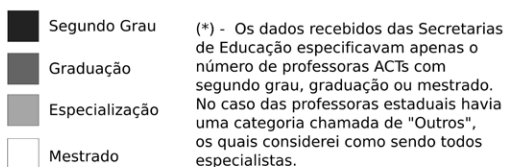
prias escolas não seriam mais eficazes, tanto por se darem no ambiente onde a professora irá trabalhar, quanto pela possibilidade de que a coordenadora da sala de computadores possa conhecer melhor as necessidades daquela professora específica. Formação nesse estilo foi usada em uma das escolas particulares pesquisada, trazendo, segundo a diretora, não só bons resultados em temas de conhecimento mas também de aproximação entre as professoras e o técnico da sala de computadores.

Talvez também fosse importante levar em consideração, nessas formações, os usos e gostos das professoras. Um caso que me chamou atenção ao longo da pesquisa foi o de uma professora que não conseguiu fazer fotografias com a máquina da escola mas obteve sucesso com seu próprio celular. Não é difícil supor que ela estaria mais aberta a uma formação sobre o uso da fotografia na escola se pudesse usar seu próprio celular. Porque, como disse outra professora, os alunos que têm computador em casa usam e aprendem mais rápido que os demais. Porque isso seria diferente para as professoras?

Quando comparamos os dados referentes à formação, fica claro que há poucas professoras apenas com o segundo grau, ou com mestrado, atuando em sala de aula. A maioria realizou graduação ou foi até a especialização. Interessante também notar que entre as ACTs<sup>3</sup> das escolas estaduais há muito mais profissionais apenas com graduação, o que leva a crer que as professoras efetivas recebem maior estímulo para continuar estudando. Não foi possível avaliar se isso também ocorre nas escolas municipais, pois os dados da Prefeitura de

---

3 Admitidas em Caráter Temporário, ou seja, profissionais sem vínculo empregatício permanente, e que por isso são ciclicamente substituídos



Florianópolis não informavam, para as ACTs, níveis de formação além da graduação.

A escola municipal conta (pelo menos na média) com o grupo mais experiente de professoras (maior idade, mais tempo de profissão e melhor qualificação profissional) entre as três analisadas. É importante frisar que, entre as 15 professoras pesquisadas, dois terços das especialistas estão na escola municipal e as outras na escola estadual, e que a professora que contava apenas com cursos técnicos de segundo grau atuava na escola particular. Foi também interessante notar que essa professora que tem apenas segundo grau teve papel muito importante na mudança de foco que a escola teve em relação ao uso do computador, que passou de fonte de informações (uso de internet e CDs) para veículo de expressão

(produção de vídeo, animação e rádio). Também na escola estadual a professora que mais incentiva a produção dos alunos em jornal e vídeo tem apenas graduação. Ambas, entretanto, deixaram entrever uma característica em comum: estão sempre em busca de novos desafios, pois não se contentam com o que fazem e sabem. Para isso buscam informações e formação em cursos de curta duração, revistas, internet e livros, tendo se mostrado bastante autodidatas.

Não quero dizer com isso que ter uma graduação ou ir além dela não seja importante. Mas quero chamar a atenção para o fato de que isso não parece ser condição nem necessária nem suficiente para que uma professora desenvolva trabalhos com, sobre ou através das mídias na escola. Isso possivelmente tem relação com o fato de que a formação para usos em sala, e principalmente para a reflexão sobre esses usos, e que deveria ocorrer nas universidades, parece não estar ainda acontecendo. Entretanto, para avaliar o quanto tais trabalhos são influenciados pela formação universitária, há necessidade de estudos mais dirigidos e aprofundados.

Além do aprendizado formal, há também que se levar em conta o aprendizado prático e a autodidaxia, que também colaboram na formação das professoras para uso e reflexão sobre as mídias. Algo que me chamou muita atenção nesta pesquisa foi a quantidade de relatos dando conta de que as professoras usam a fotografia para registro de eventos escolares. Apesar de não saber o que estará sendo feito destas fotografias (estarão sendo armazenados? catalogados? ou simplesmente esquecidos?) penso que tais atividades de registro podem estar funcionando como 'oficinas' de produção fotográfica. Através delas as professoras podem estar aprendendo a dominar a técnica e aguçar o olhar. O que é interessante,

pois isso pode facilitar a que, no futuro, elas passem a usar com os alunos o que aprenderam. Ao longo da pesquisa também recebi inúmeros relatos de professoras que aprenderam a lidar com equipamentos a partir do auxílio de filhos, sobrinhos ou amigos. Ou então do aprendizado através da leitura de revistas, algumas delas disponíveis na internet.

A formação para o uso e reflexão sobre as mídias poderia – aliás, deveria – estar sendo feita pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais. No caso de Florianópolis, o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE), ligado à Prefeitura, vêm realizando uma série de atividades formativas. Não me ative a elas nesta pesquisa<sup>4</sup>, mas pude observar que mesmo tendo um viés mais de uso do que de reflexão sobre os usos, tais formações se mostram fundamentais no estímulo ao uso das tecnologias. Já nas escolas estaduais observei pouco uso das salas de computadores. E, e quando isso ocorre, se deve mais à formação pessoal da professora do que a uma formação estimulada pelo estado. O Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) estadual nasceu e morreu diversas vezes, o que promove a descontinuidade dos trabalhos oficiais de formação. Segundo informações obtidas junto às professoras do estado, tal instabilidade teria origens políticas, mas consequências pedagógicas. Com a retomada do NTE estadual em 2007 uma palestra para cerca de 500 professoras foi acompanhada, e a partir dela seria feita formação à distância para um pequeno grupo. Um único curso sobre semiótica foi destacado pelas professoras como relevante para os

---

4 A dissertação de mestrado defendida por Deyze Aparecida Turnes Shui (Ambientes informatizados e formação continuada de professores: um estudo sobre a implementação do Proinfo e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis) em 2003, detalha melhor o assunto.

trabalhos com mídias desenvolvidos em uma escola estadual acompanhada nesta pesquisa. Na escola municipal tive notícia de diversas formações para uso de programas de computador. Nas escolas particulares, a formação técnica parece ser de responsabilidade da professora, mas tive vários relatos de encontros voltados para formação pedagógica, promovidos pelas próprias escolas.

Além dessa diferença, também a existência nas escolas municipais de uma professora dedicada exclusivamente ao trabalho na sala de computadores atua como estímulo ao uso, e muitas vezes auxilia na formação e na perda dos medos das professoras. Houve reclamação geral nas escolas estaduais visitadas na primeira etapa da pesquisa em relação à ausência de profissional semelhante.

Mas para que qualquer evento de formação continuada (seja na escola ou fora dela) ocorra, é necessário janelas na grade de trabalho das professoras. Pelos relatos recebidos, há uma dificuldade grande em tirar uma professora de sala para realizar atividades formativas. Essas janelas poderiam ser previstas no planejamento anual, e cobertas por outras equipes (das Secretarias/NTE/etc) especialmente para liberar as professoras para formação. Outras sugestões poderão ser pensadas em estudos específicos a respeito de estratégias formativas nas escolas. Mas para que estas ou outras alternativas sejam implementadas, há também a necessidade de vontade política por parte dos gestores da educação pública, fator que não pode ser promovido por pesquisas acadêmicas, mas sim por mobilização política dos pais, da comunidade, dos pesquisadores, enfim, da sociedade. Mas para isso essas pessoas precisariam refletir sobre a necessidade de tais mudanças. Talvez entre aí um interessante papel dos meios de

comunicação escolares junto às comunidades nas quais as escolas estão situadas.

Entretanto, toda formação do mundo não tornará a escola competente e interessante se não houver estímulo ao envolvimento das professoras naquilo que estão fazendo. Mesmo quando gostam do que fazem, as professoras podem não estar estimuladas a se envolver em atividades por problemas pessoais, falta de tempo, excesso de trabalho, falta de apoio dentro da escola ou salários baixos. Ressalto isso porque considero importante que as escolas estimulem a participação das professoras nos projetos com mídias. Nessa pesquisa, vi um envolvimento muito pequeno das professoras nas produções de jornal e rádio que poderiam receber material de toda a escola. Não considero 'estimular' o simples ato de pedir a colaboração da professora, ou dizer que o envolvimento dela é importante. Estímulos podem consistir mais de ações do que de palavras. E as ações precisam ser condizentes com o que a professora espera da escola. Dessa forma, conhecer os problemas e buscar enfrentá-los de frente é condição para promover a participação das professoras em projetos como os citados acima.

## A influência do consumo de mídias no trabalho das professoras

Partindo do pressuposto de que as práticas culturais das professoras podem estar influenciando naquilo que elas trabalham ou deixam de trabalhar com os alunos em sala, nos modos de uso de cada uma das mídias disponíveis, bem como nas resistências ao uso destas mídias usei, ao final da pesquisa, um formulário para conhecer alguns hábitos de consumo cultural das professoras das três escolas visitadas na segunda

etapa. Esta percepção foi estimulada com a leitura de Bueno (2007, p. 80) que, ao pesquisar as fontes de informação utilizadas por professoras de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis constatou que “todos os professores (100%) procuram como primeira opção localizar as informações que necessitam nos arquivos pessoais<sup>5</sup>”.

Algo que chamou minha atenção nesse levantamento foi a presença marcante de telefones celulares na vida das professoras. Esta é a mídia mais jovem entre as analisadas, e apesar do pouco tempo de uso já teve uma disseminação bastante grande entre a população, mesmo a de baixa renda. Entre os alunos os celulares também parecem já estar sendo largamente utilizados<sup>6</sup>.

O uso das diversas funções disponíveis nos aparelhos (máquina fotográfica, filmadora, tocador de música, jogos eletrônicos, navegador internet, etc) vai sendo aos poucos incorporado aos hábitos das professoras, conforme mostraram

---

5 A autora cita como ‘arquivos pessoais’ todos os materiais de referência que as professoras possuem em suas próprias casas, tais como recortes de jornais ou revistas, cópias de textos, livros, etc. Tais materiais seriam a primeira fonte de consulta na hora de preparar aulas.

6 “Sondagem do IBGE mostrou que entre os brasileiros com 10 anos ou mais, 36,7% tinham telefone celular para uso pessoal em 2005” - Celular, uma febre entre os jovens. Diário Catarinense, 17/09/2006, p. 32. Também encontrei uma presença forte de celulares entre os alunos que entrevistei. Também em pesquisa realizada em Florianópolis (MELLO, Horácio D. Representação e uso da internet por adolescentes de Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007) o celular foi encontrado com 14 dos 15 alunos entrevistados em duas escolas (uma bem urbana e outra do interior da ilha). A idade dos alunos variava entre 12 e 17 anos.

as respostas. Isso é bastante interessante, uma vez que, diferente dos computadores, os celulares estão sempre junto a seus usuários, mas também porque ninguém recebe cursos de formação para aprender a usá-los. Os usos vão se dando a partir dos aprendizados do dia a dia, realizados com filhos, amigos, parentes, pela tentativa e erro ou, embora em menor grau, pela leitura dos manuais de instrução. Para além das estratégias de marketing – inegavelmente agressivas – possivelmente os celulares do tipo *smartphone* sejam mais úteis do que os computadores para muitas das professoras. Segundo Canclini (2006, p. 60) uma série de estudos já mostraram que “a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, nas quais os dominadores capturariam os receptores: entre uns e outros se reconhecem *mediadores*, como a família, o bairro e o grupo de trabalho”.

Em relação à mídia impressa, foi indicada uma leitura mais frequente de livros do que de jornais ou revistas. Os temas desses livros estão ligados ao trabalho das professoras, o que indica que elas buscam neles atualização e formação profissional. Isso também parece ser buscado em algumas revistas, como foi o caso da Nova Escola, a segunda mais citada entre os títulos que as professoras disseram ler. Esta forte ligação do consumo de mídia impressa com temas ligados à profissão já foi relatada por Bueno (2007, p. 25), que observou que grande parte das professoras pesquisadas priorizava atividades culturais relacionadas à profissão, como ler revistas especializadas e participar de seminários.

O consumo de televisão e vídeo me interessou bastante em função do que havia visto na primeira etapa de pesquisa: a presença de muitas TVs e vídeos nas escolas, e um uso em larga escala de filmes como recurso didático. Interes-

sou também em função dos dados disponíveis que indicam um grande consumo televisivo por parte das crianças<sup>7</sup>. Por isso foi relevante constatar que a televisão é o eletrodoméstico midiático de uso coletivo de maior presença nas residências das professoras pesquisadas, com uma média de quase 2,5 aparelhos em cada casa.

A lista de atividades realizadas pelas professoras com a TV ligada indica que muitas delas estão longe do estereótipo de consumidoras entorpecidas. Se somarmos as atividades listadas chegaremos a um número praticamente igual das professoras que declararam conseguir realizar atividades quanto a TV está ligada e daquelas que disseram não con-

---

7 Pesquisa encomendada pela multinacional Unilever verificou que a brincadeira preferida das crianças brasileiras (96% das crianças entrevistadas) é 'assistir à tevê ou ao DVD'. (fonte: CASTELLÓN, Lena. Como brincam nossas crianças. IstoÉ, edição 1979, 3/10/2007, p. 60). A pesquisa de GIRARDELLO e OROFINO encontrou assistir TV como atividade mais frequente de crianças urbanas de Florianópolis. Das 4 escolas pesquisadas, em apenas uma localizada em uma comunidade pesqueira onde há ainda grande espaço livre para as crianças brincarem longe dos riscos e violências da cidade, a TV ficou em segundo lugar na preferência, abaixo apenas do brincar. (fonte: GIRARDELLO, Gilka, OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. COMPÓS: GT Comunicação e Recepção, Rio de Janeiro, 2002). Também a pesquisa *KIDDO'S - Latin America Kids Study*, que no Brasil ouviu 1503 meninos e meninas entre 6 e 11 anos das classes A, B e C de São Paulo, Rio, Belo Horizonte e Curitiba, verificou que "a televisão ainda é uma das maiores fontes de entretenimento da garotada", pois cerca de 81% dos entrevistados disse passar duas horas ou mais por dia assistindo TV, e aproximadamente 91% disseram "amar assistir televisão". Estes índices se mostraram superiores aos de crianças de outros países latino-americanos, também incluídos na pesquisa. (fonte: MultiFocus revela perfil da criança brasileira - disponível em [www.midiativa.org.br/index.php/pais/content/view/full/457](http://www.midiativa.org.br/index.php/pais/content/view/full/457) e consultada em 6/2/2008).

seguir fazê-lo. Ao acompanhar a programação enquanto faz outra coisa, a professora não tem a TV como foco central, mas seleciona o que merece atenção.

A presença maciça de aparelhos de videocassete e DVD nas residências sugere que, além de serem usados como recurso didático, os filmes podem estar sendo bastante consumidos pelas professoras fora da escola. Possivelmente o fato de ter encontrado uso tão intenso na escola possa estar ligado a um consumo alto em casa. Por outro lado as professoras parecem ter se esquecido que os videocassetes e os computadores (com a adição de uma placa de captura) permitem gravar a programação televisiva, pois não foram encontrados relatos de uso na escola de documentários ou outros programas gravados por elas, apesar de muitas terem declarado possuir o aparelho em casa. Ficou patente, durante a pesquisa, que as professoras já estão assoberbadas de tarefas, e que a gravação demandaria mais um tempo de suas vidas em família. Mas o número de relatos de atividades que passaram por temas televisivos – geralmente trazidos pelos próprios alunos – justificaria ao menos eventuais gravações caseiras da TV para uso na escola.

Mas se a presença de televisores mostrou-se grande nas residências pesquisadas, o mesmo não se pode dizer do tempo que as professoras disseram passar em frente à TV (1h45min), pois ele revelou-se menor que o tempo dedicado a ouvir rádio (1h57min) e a usar computador (2h33min). Isso pode estar ligado ao fato de que muitas professoras têm acesso a computadores em casa e no trabalho. Pode ter a ver também com a indicação de que as professoras pesquisadas conseguem realizar mais atividades com o rádio do que com a TV ligada. Nesse sentido restaria à TV um tempo restrito, e

possivelmente selecionado a dedo na vida das professoras: o horário das novelas e do telejornal, e às vezes um filme. É isso o que sugere a lista de programas preferidos, que tem o gênero jornalístico em seu topo. As novelas parecem se equilibrar na corda bamba do gosto das professoras, pois aparecem tanto na lista de programas preferidos como na lista dos que as professoras não gostam. Não podemos descartar nas respostas sobre novelas alguma influência da própria situação de pesquisa<sup>8</sup>, uma vez que as professoras podem se sentir julgadas. Nesse sentido indicar que assiste o telejornal (ou seja, dizer que está buscando informação) e não indicar que acompanha a novela (não querer ressaltar esse uso para entretenimento por receio de ser julgada negativamente pelo pesquisador ou pelas próprias colegas de escola) pode ter sido uma saída que tenha diminuído as indicações de consumo dos folhetins eletrônicos.

O consumo de música destacou uma possível preferência nacional. Dentro do que foi indicado como MPB compreendo toda uma gama de músicas populares brasileiras, e não o estilo MPB tradicional. Mas a música internacional, que para mim assumiu nessa pesquisa o título de 'rock' e foi o segundo estilo mais citado pelas professoras, também parece ser bastante consumida. Funk e Hip Hop, gêneros considerados problemáticos nas escolas, não estão entre as preferências das professoras. As músicas são ouvidas pelas professoras no rádio e em aparelhos pessoais ou coletivos. O uso de

---

8 Destacar aqui essa possível influência não descarta a possibilidade – nada remota – de que em outras partes da pesquisa tenha ocorrido influência do pesquisador sobre as pessoas pesquisadas. O que desejo é destacar que nesse ponto em particular (e em outros que assinalo ao longo do texto) vejo grande probabilidade de as respostas terem sido adequadas à ocasião de pesquisa.

tocadores pessoais não foi, entretanto, muito citado, e poucas professoras os associaram a gravadores<sup>9</sup>. É nos tocadores de CD e nos computadores que as professoras disseram ouvir mais música. Essas músicas possivelmente ainda vêm dos tradicionais CDs, mesmo quando ouvidas no computador, pois a maioria das professoras disse não as baixar da internet. É possível que tanto uma certa dificuldade de adaptação às novas tecnologias, quanto o fato de que as tecnologias antigas podem estar suprindo suas necessidades, estejam influenciando no fato das professoras pouco baixarem músicas da internet ou usarem o MP3 como gravador. Seria importante que as próprias professoras enxergassem isso, pois talvez facilitasse o trabalho com o aspecto-chave 'tecnologia', ao lhes permitir ver na própria vivência que são os usos que devem definir as tecnologias empregadas, e não o contrário. Ao enxergar isso, fuge-se de modismos e da 'necessidade' de estar usando sempre a 'última' tecnologia.

Uma surpresa interessante captada pelo formulário de consumo cultural foi a presença marcante das máquinas fotográficas na vida das professoras. Aqui a tecnologia digital parece já ter sido bastante assimilada, tanto pelo uso de câmeras quanto do telefone celular. Apesar de não ter encontrado muitos trabalhos junto aos alunos que usassem fotografia, e apenas um trabalho de análise crítica de imagens com alguma

---

9 Quando perguntadas sobre o tipo de tocadores pessoais de música que possuíam, 15 professoras indicaram o MP3. Mas quando questionadas sobre o tipo de gravadores possuíam, apenas 5 indicaram o MP3. Possivelmente as outras 10 ou não usam esta potencialidade do aparelho ou nem conhecem sua existência. Considero esta última hipótese porque das 43 professoras pesquisadas 26 disseram não realizar gravações de áudio. Atualmente, é importante incluir nesta lista os *smartphones*, que são tanto gravadores quanto tocadores de áudio.

dose de reflexão crítica sobre a cultura de imagens contemporânea, notei que há grande uso da fotografia para registro das atividades escolares. Isso ficou patente também nos dados de consumo cultural. Esse domínio do uso das tecnologias de fotografia digital parece, no entanto, não estar sendo nem explorado nem devidamente valorizado. Aparentemente, com uma formação curta voltada para a reflexão sobre a imagem e algumas noções de composição já seria possível permitir que as professoras viessem a desenvolver trabalhos interessantes ligados a fotografia junto aos alunos, uma vez que as técnicas parecem estar razoavelmente dominadas por elas.

Já a presença e o uso de filmadoras é bem mais limitado que o de máquinas fotográficas. As professoras se mostraram muito mais consumidoras do que produtoras de filmes. A produção pode estar sendo limitada também pela falta de experiência das professoras. Das 43 que responderam aos formulários, apenas 5 declararam já ter realizado algum filme. Entretanto 16 professoras declararam realizar algum tipo de filmagem com o equipamento que possuem ou com máquinas emprestadas. Disso podemos depreender que assim como após fotografar as professoras não realizam nenhum trabalho com as fotos, depois de filmar elas também apenas armazenam (ou apagam) as tomadas feitas. Não há, ou há muito pouco trabalho de edição das tomadas, de forma a realizar um filme. Não parece ter sido possível ainda desenvolver o hábito de produção de uma narrativa audiovisual a partir das imagens captadas.

A forte presença de computadores pessoais nas casas das professoras parece ainda não ter provocado um uso – pessoal ou junto aos alunos – intenso e diversificado. Essa grande presença de computadores nas residências tampouco

parece ter permitido um aprofundamento nos conhecimentos que as professoras tem do uso destas máquinas. Os dados relativos ao uso feito dos computadores permite compreender melhor essa questão.

A principal atividade que as professoras apontaram realizar com o computador é a comunicação, o que compreendendo basicamente como sendo o uso de e-mails, aplicativos de troca de mensagens instantâneas e redes sociais. O segundo lugar no quesito 'usos do computador' foi dividido entre digitação de textos, preparação de material didático e navegação na internet. Aqui vejo basicamente o uso de Word e Explorer. O uso menos frequente do computador é para a edição de fotografias, áudio e vídeo. Isso reforça a impressão de que as professoras não trabalham com as fotos, vídeos e gravações de áudio que eventualmente realizam. Não as editam, ou seja, não buscam elaborar um discurso, uma narrativa, contar uma história a partir delas.

Isso me leva a ponderar que as professoras podem estar tendo dificuldades no uso do computador nas escolas porque também o uso delas em casa é bastante limitado. O domínio no manejo de softwares parece restringir-se a praticamente dois programas: Word e Explorer. Mas a comparação entre o tempo de uso médio diário do computador (2h33min) e do uso médio diário da internet (2h05min) indica que o Explorer é muito mais usado que o Word. Ou, em outras palavras, que são as várias atividades ligadas à internet (pesquisa, comunicação, leitura, etc.) que se constituem no uso principal do computador para as professoras. Esse dado pode ajudar também a compreender o pouco domínio que demonstram no uso de softwares além do tradicional editor de textos. A definição ou alteração de configurações básicas do computador

(volumes de entrada e saída de som, cores e resolução de tela, etc.), o gerenciamento de arquivos (organizar o disco em pastas, saber onde grava cada coisa, descobrir onde estão arquivos que gravou, transferir arquivos entre o disco rígido, cds, dvds e pendrives, conhecer as principais extensões de arquivos de texto, som, imagem estática e em movimento e suas diferenças, etc.) e o uso de outros programas que não os citados acima, são tarefas não-especializadas com o computador que parecem ainda estar longe da realidade das professoras. Isso reduz bastante o leque de possibilidades de uso ou reflexão sobre o uso de computadores na escola.

Acredito que um fator que pode contribuir para isso seja que muitas professoras ainda não tenham se familiarizado com a noção de que – diferente do rádio, da TV e do jornal comerciais – é possível usar a internet como canal de expressividade, através de publicações pessoais ou coletivas, sem nenhum custo. O conhecimento limitado das possibilidades de criação através de programas e equipamentos pode contribuir para o pequeno uso dessa via de mão dupla. Quando me refiro a desconhecimento não falo no sentido de não se saber que tais usos são possíveis. Quero destacar o desconhecimento da importância destas possibilidades de criação para o trabalho educativo de futuros cidadãos de uma sociedade altamente midiaticizada. Falo no sentido de que muitas professoras parecem ainda não ter percebido o poder e as possibilidades da ferramenta que têm em mãos, seja em suas residências ou mesmo em grande parte das escolas. No sentido de que, talvez por valorizar e até mesmo se encantar com as possibilidades de pesquisa fornecidas pela internet e seus milhões de páginas, ainda não tenham conseguido experimentar como é importante e fácil ser também produtor destas informações que estão disponíveis na web. E também de como essa pro-

dução pode ajudar até mesmo a melhor selecionar o que irão consumir. Pois, como ressalta Buckingham, o paradigma da mídia-educação moveu-se nas últimas décadas de idéias protectionistas para uma abordagem que prioriza o aprender a se expressar através das mídias.

Ao enfatizar o desenvolvimento da criatividade dos jovens e sua participação na produção de mídia os mídia-educadores estão habilitando suas vozes a se fazerem ouvidas; e no longo prazo eles estão também proporcionando a base para formas mais democráticas e inclusivas de produção de mídia no futuro. BUCKINGHAM (2003, p. 14)

Aqui cabe a pergunta: de que forma uma professora que não tem o hábito de – ou mesmo não sabe como – se expressar através das mídias poderá ajudar os alunos a ‘falar’ através dos meios? Acredito que a resposta passa necessariamente por um desenvolvimento de tais atividades expressivas midiáticas no dia a dia das professoras, a partir das mídias que lhes forem mais interessantes.

Tradicionalmente os meios de comunicação são vistos como espaços de consumo por pessoas que não atuam na área de comunicação. Não pretendo aqui discutir se este consumo é crítico, ou que sentidos são produzidos na recepção. O que quero sugerir é que essa tradição de consumo possivelmente ajudou a criar uma aura de autoridade em torno daquilo que os livros, jornais, revistas, TV ou rádio dizem ou mostram. Claro que sempre houve críticas, mas não é raro ouvir expressões do tipo ‘é verdade, eu vi na TV’. Até que ponto também as professoras não enxergam a possibilidade de produção como algo voltado apenas para profissionais? Para jornalistas, radialistas, atores? Talvez em função dessa aura muitas pessoas sintam-se encabuladas para se expressar através das

mídias. Falar para muitas pessoas, sem ter controle de quem irá ler, ver ou ouvir, pode assustar. Principalmente se pensar na responsabilidade daquilo que diz. Posso ser questionada? Ter minha opinião contestada? Ser processada pelo que disse? Minha voz é feia? Será que irei parecer gorda no vídeo? Estes e outros temores também podem contribuir para que as professoras não usem, ou usem pouco, as possibilidades expressivas que a internet trouxe.

Talvez por isso seja mais fácil encontrar produções escolares em jornal e rádio, que são mídias mais antigas, e que possivelmente já não assustam tanto as professoras.

Temores existem também em relação ao uso dos sistemas operacionais Linux na escola. E são perfeitamente compreensíveis quando se nota que dos 52 computadores registrados pelos formulários de consumo cultural apenas um rodava Mac-OS e um rodava com Linux e Windows (*dual boot*). Não havia, portanto, nenhuma professora que possuísse um computador que funcione exclusivamente em Linux. Com poucos conhecimentos técnicos, com pouco ou praticamente nenhum tempo livre que possa ser usado para estudo, com a idéia – ouvida de algumas professoras – de que o conhecimento que têm a respeito do uso de computadores já lhes basta, é compreensível que elas não queiram passar por mais esta adaptação. Entretanto isso pode ser necessário, uma vez que escolas públicas e algumas particulares tendem a usar softwares livres, principalmente em função da redução de custos que isso representa. E, dependendo de como for feita esta transição, isso poderá se constituir numa alavanca para os trabalhos (pois não haverá mais impedimento para a aquisição dos softwares necessários à realização de qualquer trabalho) ou num grande freio (se as professoras não se adaptarem ou

tiverem resistências ao uso do Linux ou de outros aplicativos menos conhecidos).

De todas as mídias pesquisadas a única que parece não interessar muito às professoras são os jogos eletrônicos. Entre as que responderam ao formulário de consumo cultural, a maioria afirmou não jogar.

A importância das mídias na vida das professoras ficou definitivamente clara quando perguntei quais atividades elas realizam quando não estão trabalhando. Entre as respostas que recebi está (logo após as ‘atividades ligadas à família e amigos’, que foi a mais citada) o consumo de mídias - ver filmes, ouvir músicas, jogar games, ver TV e navegar na internet foram citados. Quando pensadas em conjunto elas parecem tomar mais tempo da vida das professoras do que as atividades físicas<sup>10</sup>, a leitura, os passeios e viagens, as idas à praia<sup>11</sup>, atividades que foram citadas com menor ênfase que as duas anteriores. Mesmo quando perguntei que atividades as professoras iriam realizar se não houvesse energia elétrica na cidade, duas ainda indicaram atividades de consumo de mídia (ouvir música e rádio, possíveis de serem realizadas com o uso de pilhas ou baterias).

Ao buscar compreender os usos que as professoras fazem das mídias, os prazeres que obtém com esse consumo midiático, bem como as preferências que elas têm por determinados usos, mídias ou gêneros, poderemos enxergar de que

---

10 Correr, caminhar, andar de bicicleta e outras atividades foram citadas.

11 Importante lembrar que esta pesquisa foi realizada em uma ilha, onde as praias são consideradas uma espécie de ‘praça pública’ nas quais as pessoas vão para se encontrar, ver e serem vistas, passear, relaxar, exercitar o físico entre outras atividades.

formas será possível estimular um trabalho com mídias na escola a partir dos conhecimentos e gostos prévios das professoras. Naturalmente que os conhecimentos prévios e gostos dos alunos também precisam ser levados em conta, mas isso pode ser feito a partir de uma seleção prévia com a educadora. Até porque na prática esse filtro já existe, como pode ser constatado no pequeno uso das salas de computadores por muitas professoras. Porque desenvolver um trabalho com rádio se a professora gosta de televisão? Ou de televisão se ela prefere ler jornais? A mídia-educação é um trabalho que não precisa estar atrelado ao uso ou crítica de um meio de comunicação específico, pois “todas as mídias são igualmente dignas de serem estudadas” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4). O que se faz necessário é desenvolver trabalhos que aliem produção criativa à reflexão sobre consumo. Pois consumir, todos consumimos. E produzir pode ser mais prazeroso se pudermos fazê-lo a partir de nossos gostos e preferências. É neste sentido que as professoras também precisam ser ouvidas.

## A produção entrelaçada com a reflexão: trabalhando por projetos

Na medida em que as professoras enxergam que há muitos alunos matando aulas para ir à *Lan Houses*, que há consumo de pornografia, acesso às redes sociais, revistas de fofocas e outros sites ou programas durante o trabalho na sala informatizada, quando percebem que os alunos deixam de pensar para simplesmente “copiar e colar”, que assistem muita TV, que passam horas a fio brincando com jogos eletrônicos, que ficam cantando músicas de conteúdo preconceituoso ou violento, ou não param de mexer no celular mesmo

durante as aulas, tem duas opções: ou buscam alternativas educativas para promover um consumo mais reflexivo, crítico e consciente das mídias, ou tentam resolver as situações problemáticas pontualmente, sem que isso se ligue aos conteúdos curriculares.

Pelo pequeno número de trabalhos que envolvem reflexões sobre o consumo de mídias, arrisco dizer que a maior parte das professoras atualmente escolhe a segunda opção apresentada. Pelas conversas que tive nas escolas, considero que tal escolha se deva menos à falta de preocupação com um consumo acrítico das mídias do que por fatores tais como excesso de trabalho, cobrança por ministrar os conteúdos curriculares, falta de tempo para planejar atividades alternativas e mesmo desconhecimento a respeito do 'modus operandi' político, econômico e técnico dos meios de comunicação.

E, quando não sabe o que fazer com um assunto, a escola pode proibir. É proibido o uso de celulares, por alunos, nas escolas. É proibido o uso de aplicativos de troca de mensagens instantâneas e o acesso aa redes sociais na maioria das escolas, principalmente as públicas. Há relatos de rádios e um grupo de dança que deixaram de funcionar por não aceitarem a proibição da escola aos Funks que haviam escolhido para tocar ou dançar. Vi pouca problematização de tais questões e muitas proibições. Nesses casos os alunos não contam com a mediação da escola na hora de fazer suas escolhas de consumo de mídia.

Infelizmente muitas parecem ainda prioritariamente preocupadas em trilhar um percurso didático previamente estabelecido, compartimentado em disciplinas, mas que esquece um pouco – às vezes muito – da vida cotidiana extra-escolar. A ausência desse vínculo com a vida que corre do lado de fora

dos muros da escola pode tornar muitos conteúdos desinteressantes para os alunos. Pode também estimular um uso instrumental das mídias – por exemplo, apenas pesquisar na internet, ou ver filmes que ilustrem um conteúdo disciplinar.

É preciso reinventar a escola para reaproximá-la do mundo vivido pelos alunos. Nesse sentido o trabalho por projetos, onde ocorra o entrelaçamento das disciplinas escolares ou mesmo o banimento desta compartimentação disciplinar, parece não só capaz de promover uma aproximação da escola com temas do cotidiano dos alunos, como também estimular o uso, a reflexão e a produção de mídias. Porque, como diz Buckingham (2003, p. 5), “o argumento em favor da mídia-educação é essencialmente um argumento em favor de tornar o currículo relevante para a vida das crianças fora da escola e na sociedade mais ampla”. Em boa parte dos projetos vistos nessa pesquisa houve produção de alguma mídia por parte dos alunos. Nesses casos as mídias funcionaram como suporte para a apresentação dos resultados ou da compreensão que os alunos tiveram sobre o tema. Um suporte diferente dos tradicionais texto e imagem impressa, usados desde os tempos de Comênio (ou antes) nos trabalhos escolares. Mas podem significar muito mais que isso, na medida em que fazem parte do universo cultural dos alunos. Entretanto, apenas produzir mídias é muito pouco. É preciso também promover, paralelo à produção, o estímulo ao consumo crítico e consciente, que não virá pelo ensino teórico dos supostos malefícios das mídias, mas sim pelo estudo e pela compreensão das práticas que compõem a complexa cadeia produtiva das mídias que consumimos. É preciso alertar, porém, que o trabalho com projetos precisa ser bem planejado e executado, para não se tornar ainda mais burocrático e chato do que a aula tradicional de ‘cuspe e giz’.

Aprender a trabalhar em grupo parece ser um efeito colateral positivo do trabalho com mídias e com projetos. Pois os grupos são necessários para ambos. Foi muito interessante ver a estratégia empregada por uma professora da escola estadual, que uniu várias carteiras para formar grupos dentro da sala. Isso, porém, muda o ambiente. Como ela mesma ressaltou, essa aproximação física, e o próprio trabalho em grupo, estimulam a conversa entre os alunos. Se por um lado não há mais a sala silenciosa, por outro há um intensa troca de ideias entre os alunos, e uma melhor socialização dos novos estudantes na turma. É importante também que a professora enxergue que ela faz parte de cada grupo de trabalho, não no sentido de resolver coisas com que os alunos tem dificuldades, mas de trocar ideias com os alunos, estimulando-os a pensar e a chegar a soluções criativas.

É preciso não esquecer que o interesse dos estudantes por um assunto ou recurso pode ser um estimulante fabuloso para a realização dos trabalhos. Conforme relato colhido em uma das escolas, os alunos “mais fissurados por computador” geralmente são os que se saem melhor nas oficinas de vídeo e rádio. Isso não significa fazer o que eles querem, mas sim compreendê-los como sujeitos ativos da própria aprendizagem. Se forem vistos dessa forma, terão o direito de participar do planejamento das atividades escolares. Ouvi diversas vezes, durante esta pesquisa, relatos dando conta de que os alunos adoram usar computadores e internet. Por que não valer-se deste trunfo a favor da educação, aliando o uso de tais recursos às atividades curriculares, de uma forma reflexiva, que permita a professoras e alunos pensar nos usos de tais tecnologias?

A importância da participação dos alunos na cons-

trução do próprio aprender foi ressaltada por dois estudantes da escola particular. Um deles disse que se pudesse escolher o gênero musical que abordaria talvez se interessasse mais em fazer o trabalho de rádio. E o outro falou que é interessante conhecer coisas novas quando se quer, mas que quando não se quer, conhecê-las pode ser chato. A segunda resposta me leva a refletir sobre a necessidade dos alunos estarem sempre abertos a conhecer tudo. Será que obrigá-los a gostar 'do que' a escola quer, 'na hora' que a escola quer, não é desejá-los como meros receptores passivos do saber? Nesse sentido a motivação pessoal deles parece essencial para o bom desenvolvimento de uma atividade. E essa motivação só pode vir de algo que eles queiram fazer. Como ressaltou outra professora: "quando eles compreendem e começam a te questionar fica muito melhor". Nesse caso a motivação inicial do trabalho foi da professora, mas ela notou que a qualidade do trabalho melhorou a partir do momento em que os alunos compreenderam o porque de estarem fazendo aquele atividade e se engajaram na idéia.

Nesse sentido, consumir ou produzir mídias pode estimular o interesse dos alunos. Mas é papel da professora orientá-los para que esse interesse seja canalizado para atividades escolares e não apenas para os prazeres aos quais eles gostam de se dedicar em espaços extraescolares.

É importante, por outro lado, que essa orientação da professora não deixe de levar em conta os fatos que vão ocorrendo ao longo do caminho. Isso não significa não ter caminhos (eles são fundamentais) mas sim aproveitar os possíveis desvios que aparecem na caminhada. O final de um trabalho em vídeo sobre semiótica feito pelos alunos da 4ª série da escola estadual estudada na segunda etapa da pesquisa talvez

seja o melhor exemplo de aproveitamento das boas coisas que surgem, e que poderiam morrer na casca se a professora não usasse os desvios (a explicação que uma aluna fez sobre semiótica, com suas próprias palavras, foi incorporada ao vídeo, mesmo depois de ele já ter sido todo feito).

Por outro lado ainda existem muitos pais, alunos e professoras que cobram da escola uma postura conteudista. Uma professora citou casos de pais que pediam para ela não realizar mais projetos e passar a dedicar mais tempo aos conteúdos de matemática, português, etc. O relato dela destacou também a importância do contato pessoal entre pais e professoras, para que aqueles conheçam melhor o trabalho que está sendo realizado em sala. Só assim será possível explicar aos pais que seus filhos estão aprendendo português e matemática, sim, mas por caminhos diferentes daqueles que eles trilham quando eram alunos. Nesse sentido é importante o trabalho desenvolvido pela escola particular, de discussão sobre o consumo de mídias com as famílias, para que o processo de mediação não se dê apenas através da escola. Mas, como alerta o texto produzido pela UNESCO (2006, p. 16), “se os pais devem ser envolvidos, eles precisam ser vistos como participantes ativos, ao invés de simplesmente dizerem o que deve ou não deve ser feito”. A preocupação estava voltada para uma certa compreensão de mídia-educação veiculada em muitos manuais voltados aos pais, os quais buscam promover estratégias para redução do consumo de mídias ou o ensinamento de como não ser seduzido por apelos publicitários. Assim como Buckingham e outros autores, compreendo a mídia-educação, seja ela feita na escola, na família ou em outros espaços, como a promoção do desenvolvimento de uma compreensão crítica e de uma participação ativa nos meios de comunicação, e não a definição de normas ou padrões de consumo.

Na escola estadual vi que a resistência ao trabalho por projetos pode vir também dos próprios alunos, caso estes estejam preocupados com o vestibular e com o futuro profissional. Ou pode ser também uma resistência das professoras, quando estas estão preocupadas com os conteúdos, ou quando acham que os alunos só querem diversão. No caso das professoras, essa resistência parece estar ainda mais ligada à defesa de uma escola tradicional e conteudista, na qual possivelmente acreditam.

Em diversos momentos foi possível observar que as mídias já estão sendo bastante usadas como fonte de pesquisa para os projetos e trabalhos de aula. Livros, jornais, revistas, CDs, DVDs, e internet são usadas pelos alunos de várias escolas para buscar informações que serão úteis nas atividades que estão sendo realizadas. Embora esta ampliação do leque de possibilidades de acesso à informações seja muito positiva, não se deve esquecer que limitar o uso das mídias à pesquisa pode estimular uma postura passiva e receptora por parte do aluno. Também não se deve perder de vista que o trabalho com mídias não pode substituir o trabalho de leitura e escrita que vinha sendo realizado até hoje. As mídias devem ser empregadas de forma complementar, umas em relação às outras. Livros, jornais, revistas, vídeos, TV, gravador, internet, celular, etc, tudo pode ser trabalhado. “Não há razão pela qual formas mais tradicionais tais como livros não possam também ser vistos como ‘mídias’, já que eles também nos oferecem versões mediadas ou representações do mundo” (BUCKINGHAM, 2003, p. 3). Por isso, não é interessante que as coisas sejam deixadas para trás só porque existe uma novidade tecnológica disponível.

Mas é preciso também que as professoras tenham

condições adequadas de trabalho para atuar com projetos (na verdade, para atuar na escola, com ou sem projetos). Foi muito interessante acompanhar o trabalho dos estagiários da universidade estadual, no sentido de notar a enorme diferença de rendimento que há quando se trabalha com uma turma pequena, bem estimulada pelas educadoras, na qual os alunos têm voz e na qual há várias educadoras para dar-lhes atenção. Em dois meses, com um único encontro semanal de uma hora e meia, os alunos aprenderam a trabalhar com a rádio. Dominaram o manuseio do software, a criação dos roteiros, a gravação, e a partir daí passaram a ter facilidade para criar os programas.

Vi que alguns trabalhos foram limitados pela falta de tempo da professora. Uma delas, por exemplo, disse que trabalhou só com propagandas da mídia impressa porque não tinha tempo de procurar, selecionar e gravar material da TV (ela trabalha 20 horas na escola pesquisada e mais 20 em outra escola). E não há como não lembrar que, sendo professora de Português, ela tem no mínimo 100 alunos nessa escola (na outra ela atua na parte administrativa). Quanto tempo é preciso para corrigir provas e trabalhos de 100 alunos? Será que uma professora que tiver 300 ou 400 alunos irá ter tempo para se atualizar, estudar, buscar novidades para levar aos alunos ou verificar na internet se ele copiou o trabalho de algum site? Provavelmente não. Relatos ouvidos dão conta de que a grande carga de trabalho (na qual as professoras se envolvem devido aos baixos salários) desestimula a busca por novidades, além de prejudicar a saúde das professoras (há muitos relatos de afastamentos por stress).

Foi interessante constatar que os trabalhos com rádio eram todos de produção. Não vi a mídia áudio sendo usada

como apoio pedagógico (exceto música), e vi muito pouca reflexão sobre o consumo de áudio (unicamente dentre das discussões que antecediam a produção, no projeto de rádio escolar). Isso parece ter a ver com o fato do formato *rádio escolar* – assim como o *jornal escolar* – já ser razoavelmente conhecido. Também pode estar ligado à limitação de tempo que existe em uma aula, pois estes projetos estavam ligados a alunos de 5ª a 8ª série. Nesse sentido foi interessante notar que algumas das tentativas de produção de mídias que usavam o tempo de apenas uma aula semanal ficaram incompletas (clipe musical na escola municipal e animação na escola particular).

## No que os ‘aspectos-chave’ ajudariam a trabalhar a mídia-educação escolar?

Abordei, no início deste capítulo, um mapa do emprego dos aspectos-chave junto aos trabalhos que observei nas escolas. Ressaltei ali que vários destes pontos não foram – ou foram muito pouco – abordados. Vou apresentar a seguir algumas observações a respeito de possíveis abordagens que poderiam ser dadas a temas que surgiram nas atividades acompanhadas. A ideia aqui não é apresentar modelos a serem seguidos, mas sim mostrar a importância de se trabalhar todos os aspectos-chave de forma integrada.

A questão da timidez dos alunos foi um tema recorrente a vários trabalhos. Ao falar em público, seja através do vídeo, do áudio, de forma escrita ou mesmo ao vivo, os alunos estarão sendo o centro das atenções de outras pessoas, conhecidas deles ou não. A vergonha de falar em público apare-

ceu nos trabalhos com rádio das três escolas da segunda etapa. Até onde os padrões de uma mídia profissional influem nas expectativas que eles têm a respeito de si mesmos e de sua performance como comunicadores? Será este o padrão ideal para as mídias escolares? Isso pode e deve ser explicitado nos trabalhos com mídias nas escolas, através da abordagem do aspecto-chave 'linguagem'.

Perder a vergonha de falar com os outros, principalmente em público, parecer ser um efeito colateral interessante de alguns trabalhos com mídias audiovisuais. Isso foi relatado por alguns alunos com os quais atuei em rádios escolares e pela professora da escola estadual acompanhada na segunda etapa da pesquisa. Gravar o som e a imagem dos alunos para diminuir a timidez também foi um trabalho citado por uma das escolas na primeira etapa da pesquisa.

Gravações de áudio também foram citadas como sendo potencialmente interessantes para questionar a vergonha da própria voz. Embora não tenha sido usado por nenhuma escola, a gravação de vídeo também poderia ser usada para questionar o padrão televisivo ou cinematográfico de corpos 'perfeitos'. Isso pode ser feito dentro da abordagem dos aspectos-chave 'categoria' (quais os padrões estéticos de cada categoria? o que ocorre quando se muda tais convenções? que efeitos elas nos causam?) e 'representação' (que visão de mundo é passada através destes 'corpos perfeitos' apresentados pela mídia?). Conhecer como são 'montados' esses 'rostos perfeitos' (aspecto-chave 'tecnologia') pode também ajudar a desmistificar tal padrão.

A influência das mídias nas produções e trabalhos dos alunos também foi perceptível em todas as escolas. Os educadores ligados ao projeto de rádio da escola estadual destaca-

ram que a programação musical dos alunos é muito parecida com a de uma rádio comercial. Isso foi observado também nos programas de rádio da escola municipal, e possivelmente só não foi no da escola particular porque os alunos não puderam escolher o tema de seus programas. Mas também nos vídeos podem ser vistas influências da TV e dos filmes. Em duas apresentações de vídeos escolares que vi no final de 2007 havia, no final dos trabalhos, uma coletânea de erros de gravação, ao estilo do que o programa Video Show, da Rede Globo, apresenta. Nos jornais, é observável uma tendência à produção de textos de caráter jornalístico (que respondam às perguntas tradicionais o quê, quem, onde, quando, etc.).

Mas será que deveríamos esperar que essas produções fossem diferentes? Será que não são justamente esses padrões os que eles consomem, que gostam, e que serão importantes também na hora de produzir? De onde eles iriam tirar idéias para fazer diferente se é isso que eles conhecem? Talvez, a partir de um trabalho detalhado do aspecto-chave 'categorias' esses padrões pudessem ser explicitados para depois, talvez, serem subvertidos.

Durante essa pesquisa diversas entrevistadas me disseram (cada uma ao seu modo) que ninguém gosta do que não conhece. Isso significa que nossos gostos são construídos a partir das opções que temos ou que nos foram apresentadas. Esse, aliás, é o ponto de partida de alguns trabalhos sobre gêneros musicais, que buscam ampliar o leque de opções musicais dos alunos. Acredito que, mais do que obrigando os alunos a pesquisar e a abordar músicas ou programas que eles não gostem, haveria um campo propício para se trabalhar as categorias existentes. Fazer os alunos pesquisarem sobre um gênero musical que não gostam não os levará a refletir sobre

as características que esse gênero tem e que o tornam singular entre as músicas, ou o que tem de universal que os torna ligado aos demais gêneros. No caso de um trabalho com rádio, seria também importante mostrar que os programas musicais são apenas um gênero entre os vários possíveis (notícias, novelas, comerciais, esportes, etc.). Para conhecê-los, uma boa opção é realizar um trabalho exploratório das emissoras existentes na cidade, mapeando os tipos de programas que cada uma leva ao ar. Mas isso pode ser feito também com TV, jornais, revistas, programas de computador, jogos, etc. Não há necessidade de levar programas pré-gravados para mostrar aos alunos a diversidade de categorias presentes numa mesma mídia, embora isso possa ser feito. Essa gravação prévia foi colocada por algumas professoras como um problema devido à falta de tecnologia ou tempo para realizá-la. Bastaria levar um rádio, ligá-lo e ir passando de emissora em emissora e analisando os programas junto com os alunos. Para isso a professora irá precisar apenas de um rádio e do conhecimento das características de cada gênero que poderá encontrar.

Também observei em várias escolas uma expectativa de acabamento profissional em relação às mídias produzidas. Isso parece estar ligado tanto ao consumo (eles vão buscar fazer algo semelhante ao que conhecem) quanto à uma falta de reflexão a respeito dos aspectos-chave 'tecnologia', 'linguagem' e 'categoria', pelo menos. Pois é preciso refletir que na escola não se tem nem as tecnologias, nem as habilidades de um profissional que trabalha todos os dias com isso; que a linguagem empregada pelo produto midiático é apenas uma entre as várias possibilidades de construção; e que um produto escolar não precisa se enquadrar em uma única categoria profissional, podendo mesclar várias, de acordo com os objetivos do trabalho. Dessa forma é possível desconstruir expec-

tativas que podem ser frustrantes porque possivelmente são inalcançáveis num trabalho escolar. Essa busca por perfeição profissional apareceu na produção de HQs quando os alunos da escola particular usaram colagens para repetir personagens. Segundo a professora isso ocorreu porque alguns alunos estavam incomodados em não conseguir redesenhar cópias perfeitas do mesmo personagem. Mas também apareceu em escolas particulares visitadas na primeira etapa, nas quais tive notícia de que alunos pagavam para que profissionais editassem os vídeos que eles estavam produzindo. Para quebrar com essa expectativa, seria importante que a professora também soubesse produzir mídias, pois assim teria mais chances de se impressionar menos por apresentações bonitas e buscaria nelas mais conteúdo do que qualidade técnica.

Conforme foi indicado em um sem número de escolas nas duas etapas da pesquisa, além de não ser hábito dos estudantes indicar a fonte da pesquisa, eles também usam muito as opções de 'copiar' e 'colar' quando fazem pesquisa na internet. Esse é um problema de solução complicada a curto prazo porque as professoras parecem ter hábitos semelhantes. Uma abordagem interessante deste assunto me parece partir dos aspectos-chave de 'agência' e 'representação'. Ao levar os alunos a ver que todo texto tem um autor (ou autores), e que dependendo do autor (é interessante aqui comparar textos que abordem o mesmo tema sob pontos de vista diferentes) o assunto será enfocado de uma forma, é possível levá-los a refletir sobre a importância de saber quais são as referências que usamos para falar sobre determinado assunto. Tal trabalho, entretanto, deveria ser feito inicialmente com as professoras.

Relatos sobre a interação visual das crianças com o

mundo também foram bastante ouvidos, e geralmente contrapostos à cultura letrada da escola. Vi alunos que selecionaram um livro pelas imagens, outros que escolhiam os textos a serem ‘copiados’ e ‘colados’ num breve olhar, recebi relato de crianças que escolhem as imagens a serem colocadas em um trabalho mais pela beleza do que pelo significado, e de alunos que se interessam por revistas mais pelas imagens que pelo texto. Isso ressalta que a cultura da imagem precisa, urgentemente, ser trabalhada na escola. Aprender a ‘ler’ e a ‘escrever’ imagens, pensando nelas como ‘textos’, parece importante para um ‘letramento’ adequado dessa geração, bem como condição importante para um consumo crítico das mídias contemporâneas. Nesse sentido um trabalho sobre o aspecto-chave ‘linguagem’, levando em conta as características e diferenças de textos sonoros, imagéticos e escritos pode ser interessante. O trabalho de leitura de imagens desenvolvido na escola particular acompanhada na segunda etapa da pesquisa é um bom exemplo da promoção da leitura de imagens. Formações voltadas a uma abordagem semiótica dos diferentes textos também poderia ser interessante para as professoras. Um curso assim foi um dos estímulos ao trabalho com audiovisuais desenvolvido pela professora da escola estadual.

O que não vi em nenhuma escola foram abordagens de ‘leitura’ de sons. De forma parecida com as imagens, os sons tem uma representação singular que independe das palavras que possam acompanhá-lo (por exemplo, em músicas). Vi que em alguns casos as professoras não levam isso em conta, quando estigmatizam determinados gêneros musicais em função das letras. Elas estão misturando letra com música. Será que elas nunca gostaram de uma música pela sonoridade, pelo ritmo ou pela melodia, sem prestar atenção à letra? Será que nunca gostaram de uma música estrangeira? Pensar

nisso ajuda a compreender como as crianças podem gostar de músicas cujas letras são terrivelmente preconceituosas ou violentas. Se a atenção delas estiver voltada para o som e não para a letra, poderão gostar. Aqui também um trabalho ligado ao aspecto-chave 'linguagem' poderia abordar a composição das músicas em letra e som, e os efeitos de sentido que uma parte dá à outra.

Uma forma interessante de abordar o aspecto-chave 'tecnologia' foi usada na escola estadual acompanhada na segunda etapa. Ali, para a produção dos vídeos e das animações, as questões técnicas iam sendo ensinadas à medida em que eram necessárias. Essa forma de encarar a aquisição de habilidades técnicas, contrasta com o que foi usado na escola particular, onde os alunos tem aulas de informática, e aprenderam a usar um programa para fazer animações digitais. Entretanto, como não havia um trabalho a ser desenvolvido, eles apenas animaram formas geométricas. Quando entrevistei os alunos dessa escola eles me disseram que o maior interesse deles na montagem das animações seria usar o programa. É possível que uma aprendizagem de softwares descolada de usos práticos leve as crianças a se interessar mais pela tecnologia em si, do que pelas possibilidades de criação que essa tecnologia traz.

Na escola municipal recebi um relato interessante de como as mídias escolares podem ter objetivos outros além do pedagógico. No caso específico (que era parecido com o que vi na escola estadual), a direção da escola tinha interesse em que o jornal escolar servisse também como espaço de interlocução com as famílias e a comunidade. Seria um interessante exercício ligado ao aspecto-chave 'audiência' levar os alunos a pensar sobre 'para quem' eles estarão escrevendo. Porque,

diferente da maioria das produções de mídia escolar, esse jornal teria um público-alvo claro. A professora poderia levá-los então a refletir sobre o quanto o texto deles é influenciado por essa audiência, ou o quanto o próprio jornal é formatado para ela. Dessa forma se poderia aliar o interesse comunicativo ao interesse pedagógico.

## A importância do processo

As escolas tem um ritmo anual que lhes é próprio. Seria importante que agentes externos à escola, tais como voluntários de ONGs ou universidades pudessem conhecer, compreender e aceitar tais ritmos. Isso significa entender que, por exemplo, em épocas de prova os alunos poderão sumir dos projetos, sem que isso implique que eles não queiram mais participar dos mesmos. Implica também em que no final do ano tanto alunos quanto professoras possam estar estafados, e isso poderá provocar o encerramento dos projetos. Mas nem sempre as próprias professoras e corpo técnico da escola conseguem se adequar a este ritmo. Desta forma, vi nas escolas projetos que ficaram inacabados ao final do ano. E aí cabe a pergunta: até que ponto é problema um projeto ficar inacabado? Será que o processo que o constituiu não foi tão importante quanto seria se ele tivesse sido finalizado? Se houvesse a criação de um produto final?

Por outro lado, pude observar nas escolas que a existência de um produto é um fator estimulante para alunos e pais, e também para as professoras, que ali veem materializado todo um trabalho que durou meses.

Mas pensar prioritariamente no produto parece ofuscar a importância da continuidade dos trabalhos, ano após

ano. Não ouvi de nenhuma escola relatos de que um produto inacabado em um ano poderia ser retomado e finalizado no outro ano. A continuidade dos trabalhos seria importante para permitir a criação de vínculos dos alunos com aquela atividade. Não é possível imaginar um trabalho mídia-educativo sendo desenvolvido em apenas um ano. Nem que ele precise ser reiniciado a cada ano. Nesse sentido seria interessante pensá-lo como um processo, no qual os produtos são momentos de fechamento sempre parciais.

Entretanto, para que ocorra continuidade dos projetos, é importante a permanência das professoras na escola. O grande número de ACTs<sup>12</sup> pode tornar-se um problema, uma vez que dificilmente eles retornarão à mesma escola no ano seguinte. Mas a descontinuidade de trabalhos não pode ser creditada apenas – como imaginei inicialmente – à rotatividade de ACTs, estagiários e voluntários. Isso também ocorre com as professoras efetivas, que podem ser desestimuladas (por problemas diversos), mudar de escola, etc. Desta forma, mais do que o tipo de vínculo, o que leva à descontinuidade de trabalhos é eles não serem ‘da escola’, mas sim de uma determinada professora ou educadora. Se a pessoa sai da escola, o projeto morre. Por outro lado, corre-se o risco, ao projeto ser ‘da escola’, de que o trabalho da professora perca em independência. Por isso, é importante que mesmo sendo ‘da escola’ a professora responsável por ele tenha a autonomia garantida.

Nesse sentido as mostras de trabalhos poderiam ser

---

12 De acordo com dados obtidos das Secretarias de Educação, 30% das professoras estaduais que atuam no ensino fundamental são ACTs (dados relativos a fevereiro/2008). Esse número sobe para 35% nas escolas municipais (todas as professoras), e chega a 46,7% se considerarmos apenas as professoras que atuam em sala de aula (dados relativos a agosto/2007)

pensadas como eventos que ocorressem ao longo e não necessariamente no final do ano. Talvez até mais importante que uma mostra, seria utilizar as possibilidades que a internet oferece para publicação dos trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do ano. Assim não haveria pressão para finalização em uma data específica, e a comunidade (pais, outras professoras, etc.) poderiam conhecer os trabalhos produzidos. Essa veiculação levaria os alunos também a se sentirem mais responsáveis pelo que estão fazendo, pois a produção deixa de ser apenas mais um trabalho escolar para ser algo que estará visível a muitas pessoas. O que possibilitaria também trabalhar o aspecto-chave de 'audiência', a partir da constituição de uma. Isso também permitiria que a escola, a professora e os alunos envolvidos no projeto recebessem opiniões de outras pessoas a respeito dos trabalhos realizados (críticas, sugestões ou elogios).

# - 4 -

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova visão  
O microfone,  
meu megafone,  
passando de mono prá estéreo a sua compreensão

[Nova visão – B. Negão]

Os trabalhos com, sobre ou através das mídias que observei ou dos quais tive notícia nesta pesquisa inserem-se em um tempo e espaço específicos que lhes influencia. Num processo dialético, tanto eles são feitos pelo mundo e época na qual ocorrem, quanto buscam transformar tal mundo e tempo. Nesse sentido, não estão isolados, fazendo parte de uma série de outras iniciativas existentes em diversas partes do país e do mundo.

Por isso, considero pertinente encerrar este trabalho com alguns comentários breves a respeito do dados observados na cidade de Florianópolis em relação às recomendações feitas por um grupo de especialistas, educadores, pesquisadores e representantes de ONGs e profissionais de mídia reunidos em Paris em junho de 2007. O encontro (*International Conference on Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?*) buscou

avaliar os avanços e dificuldades encontradas após 25 anos da adoção da Declaração de Grünwald sobre Mídia-Educação (UNESCO, 1982).

Considerando que “mais do que nunca os cidadãos precisam estar habilitados a fazer análises críticas das informações, independente do sistema simbólico usado (imagem, som, texto) e a produzir conteúdos próprios”, buscou-se analisar as experiências de mídia-educação realizadas em diversos países nesse período sob a luz das quatro recomendações traçadas em Grünwald<sup>1</sup>. O texto final da conferência (UNESCO, 2007) avalia que as pesquisas e experiências realizadas continuam “insuficientemente conhecidas e compartilhadas”, e que “a mídia-educação não avançou do período de experimentação para o de um uso generalizado”.

Em função disso, os participantes elegeram possíveis ações a serem feitas em torno de cada um dos quatro eixos definidos em 1982. Os comentários que teço a seguir buscam construir pontes entre os que está ocorrendo no mundo e o que vi em Florianópolis. Deixo de fora apenas as duas últimas recomendações, por serem relativas a ações de cooperação internacional, algo ainda distante do cotidiano das escolas.

## Desenvolvimento de programas de mídia educação

No contexto do que foi visto nesta pesquisa, creio que

---

1 Basicamente o desenvolvimento de programas de mídia-educação amplos em todos os níveis de educação, a formação de professores e o aumento da conscientização de outros atores sociais, a pesquisa e sua disseminação através de redes, e ações de cooperação internacional.

a primeira recomendação da Agenda de Paris seja a mais importante: adotar uma *definição de mídia-educação* que leve em conta três objetivos: promover o *acesso às mídias*, promover uma *análise crítica* das mensagens através do conhecimento da história, organização, linguagens, audiências, etc. das mídias, e estimular um *uso interativo e criativo* das diversas mídias disponíveis. Julgo a importância dela porque muitos dos trabalhos que conheci promovem apenas um destes aspectos (às vezes, apenas um único viés de um deles). Começando por definir o que é o trabalho de mídia-educação e de que forma ele pode ser feito em nossa realidade, chegaremos à discussão sobre a terceira (definir habilidades a serem adquiridas e sistemas de avaliação) e a segunda recomendações (promover ligações entre o trabalho de mídia-educação, a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos).

## Formação de professores

Acredito que todas as cinco recomendações feitas a respeito deste ponto são válidas para o desenvolvimento da mídia-educação em Florianópolis. A quarta recomendação sugere integrar a mídia-educação à formação inicial das professoras, incluindo aí tanto dimensões conceituais quanto conhecimento prático. Já abordamos tal necessidade no capítulo anterior. A quinta recomendação estimula o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, bem como novas ferramentas e materiais adequados a tais pedagogias. Ela desencoraja a criação de ‘receitas’, e estimula a produção colaborativa entre professoras e estudantes. Tal sugestão indica que as professoras precisam deixar de atuar apenas como executoras de metodologias pensadas por pesquisadores, para se-

rem elas mesmas produtoras de conhecimento. Esta quinta recomendação sugere ainda a criação de espaços na internet voltados à troca de experiências, tanto para professoras quanto para estudantes. No caso dos estudantes, ele deve prever também locais para a apresentação de suas produções. Esta é uma função que pode ser desenvolvida tanto pelos NTEs ou Secretarias de Educação quanto pelos grupos de pesquisa vinculados às universidades.

A sexta e a sétima recomendações são trabalhos de médio e longo prazo, pois dizem respeito à mobilização dos atores do sistema educacional e da esfera social. Implica em fazer com que coordenadoras pedagógicas, diretoras, secretárias de educação – e, eu acrescentaria, prefeitos, deputados e senadores – sejam estimulados a assumir as responsabilidades que lhes cabem para possibilitar o trabalho mídia-educativo. No caso dos atores sociais, inclui o trabalho de mídia-educação junto a famílias, ONGs, sindicatos. Considera também que tais noções devam ser trabalhadas durante a formação de profissionais de comunicação “para estimular a criação e a transmissão de programas de boa qualidade para os jovens”. Estimula também a inclusão de produções de crianças e jovens em festivais e *workshops*, de forma a dar maior visibilidade a tais criações.

A oitava recomendação é promover a formação continuada para a mídia-educação. Embora isso possa ser feito de várias maneiras e por diferentes atores, penso aqui no caso específico da formação continuada de professoras e do corpo pedagógico das escolas. Trabalho que de certa forma já foi iniciado, mas que precisa levar mais em conta o tripé definido na primeira recomendação.

# Pesquisa

As duas recomendações relativas a este item dizem respeito às universidades e seus núcleos de pesquisa em educação e comunicação. A nona estimula o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares de cunho teórico, de avaliação, pesquisas-ação e pesquisas do comportamento de pais e outros atores no que diz respeito à mídia-educação. A décima recomendação estimula a criação de redes de intercâmbio entre os pesquisadores. Nesse sentido vejo que seminários e jornadas acadêmicas, como os promovidos pelo Núcleo de Infância, Comunicação e Artes (NICA/UFSC), que tem reunido diversos grupos de pesquisa, devem ser não apenas continuados mas expandidos, bem como buscadas outras formas de conexão permanente.

Desta forma, todas as recomendações contidas na Agenda de Paris precisam ser conhecidas e levadas em conta ao pensarmos a mídia-educação no Brasil. Elas podem ajudar professoras, pesquisadores e gestores da educação a organizar ações que venham promover a mídia-educação em nossas escolas, bem como em outros importantes espaços da sociedade. Porque, se há muito de local em nossa relação com as mídias – e isso não pode jamais ser perdido de vista –, há também um importante viés global em nossas vivências e relações com os meios de comunicação.



# REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Tradução: Julia E. Levy (Rev: Otto M. Carpeaux). In: LIMA, Luiz Costa (org.). Teoria da cultura de massa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 159-204.
- ALEGRIA, João. Educar para a mídia, pela mídia de qualidade. Rio de Janeiro. Disponível em: <[www.multirio.rj.gov.br](http://www.multirio.rj.gov.br)>. Acesso em 22/08/2005.
- ANDI. Crianças e adolescentes brasileiros são os que mais assistem TV na América Latina. Disponível em <[www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template\\_direito.asp?articleid=3698&zoneid=21#](http://www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_direito.asp?articleid=3698&zoneid=21#)>. Acesso em 22/08/2005.
- BAZALGETTE, Cary. Key aspects of Media Education. In Media Education, an introduction. BFI, London, 1992. p199-219.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 2ª ed. Campinas, Autores Associados. 2005. 100 p.
- BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídia eletrônicas. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 301 p.

\_\_\_\_\_. Media Education: literacy, learning and contemporary culture. Polity Press, London, 2003. 219 p.

BUENO, Silvana Beatriz. Fontes de informação utilizadas por professores do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. UFSC, 2007. 120 p.

CANCLINI, Néstor Garcia. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Tradução Maurício Santana Dias. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. 228 p.

CÉSAR, Margarida. E o que é isso de aprender? Reflexões e exemplos de um processo complexo. In I. Lopes, J. Silva, & P. Figueiredo (Eds.), Actas do ProfMat2001 (pp. 103-109). Vila Real: APM, 2001. Disponível em <[http://cie.fc.ul.pt/membros/mcesar/textos\\_2001/E\\_o\\_que\\_e\\_isto\\_de\\_aprender.pdf](http://cie.fc.ul.pt/membros/mcesar/textos_2001/E_o_que_e_isto_de_aprender.pdf)>. Acesso em 10/01/2008.

CENTER FOR MEDIA LITERACY. MediaLit Kit - Teacher's / Leader's Orientation Guide. Santa Monica (CA/USA), 2003. 25 p.. Disponível em <[www.medialit.org](http://www.medialit.org)>.

DIÁRIO CATARINENSE. Brasil tem apenas 26% de alfabetizados. Florianópolis, 09/09/2005. Geral, p. 30.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.151-170. Disponível em <[www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/estudos\\_culturais\\_08\\_06.php](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/estudos_culturais_08_06.php)>.

FANTIN, Mônica. Fragmentos e imagens de crianças no cinema - a inversão do olhar. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu/MG. Anais do Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, p. 129-145. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt16/t1613.pdf>>

\_\_\_\_\_. As crianças interagindo nos cenários contemporâneos: a “Escola Estação Cultura”. Texto apresentado ao Concurso Público para Professor Adjunto do Depto. de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006b. 52 p.

\_\_\_\_\_. Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Cidade Futura, Florianópolis, 2006. 264 p.

FAUSTO NETO, Tiago Quiroga. Notas introdutórias para se pensar uma possível Epistemologia da Comunicação. NP 01 - Teorias da Comunicação - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <[www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1799-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1799-1.pdf)>

FREIRE, Paulo. Conscientização – Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. 4ª edição. São Paulo: Moraes, 1980. 103 p.

\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.

FREINET, Célestin. As técnicas Freinet da escola moderna. 4ª edição. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. 170 p.

\_\_\_\_\_. O jornal escolar. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. 137 p.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Didática e teorias educacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIROTTI, Cyntia G.G.S.. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. In: Núcleos de Ensino. Universidade Estadual Paulista, 2005. Disponível em <[www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A\\_resignificacao\\_do\\_ensinar.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A_resignificacao_do_ensinar.pdf)>.

GUSHIKEN, Yuji. Dialogismo: Emergência do pensamento latino-americano em Comunicação. NP 01 - Teorias da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <[www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/Errata2006/Dialogismo.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/Errata2006/Dialogismo.pdf)>

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 150 p.

\_\_\_\_\_. Educador espanho explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos. Entrevista concedida à Cristiane Marangon. Revista Nova Escola, agosto/2002.

KAPLUN, Mario. Continuidades y rupturas en las busquedas de un comunicador-educador. 4th International Congress of the Pedagogics of Representation, 1995.

KRAMER, Sônia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 497-515. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio/agosto-2004. Disponível em <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt)>.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Pesquisa em Comunicação - Formulação de um modelo metodológico. São Paulo, Edições Loyola, 1990. 148 p.

\_\_\_\_\_. Por um paradigma transdisciplinar para o campo da Comunicação. GT 17 - 7º Congresso Latinoamericano de Investigadores da Comunicação. Buenos Aires,

LOZZA, Carmen. Jornal e Educação: Programas de leitura conquistam novos leitores e estimulam cidadania. Associação Nacional dos Jornais (ANJ).

MARQUES, Angela Cristina S. e ROCHA, Simone M. A produção de sentido nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. Anais COMPÓS, 2006. 17 p.

MARQUES, Luciana P. e MARQUES, Carlos A.. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. GT 13 - 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-1661--Int.pdf>>

MARTIN-BARBERO, Jesús (1997) Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera. Dissens Nro.3, pp.:47-53. APUD MATO, Daniel. Estudios y otras practicas latinoamericanas en cultura y poder: critica de la idea de 'Estudios Culturales Latinoamericanos' y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, critico e contextualmente referido. Disponível em <[www.javeriana.edu.co/pensar/Rev33.html](http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev33.html)>. Acesso em 19/02/2008. Trabalho apresentado no Seminario Geopolíticas de Conocimiento en América Latina, Quito, 11-13/6/2001.

\_\_\_\_\_. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução: Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003, 372 p.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. História das teorias da comunicação. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 220 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <[www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp](http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp)>

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social - teoria, método e criatividade. 23ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 80 p.
- MORÁN, José Manuel. Leituras dos meios de comunicação. Pancast Editora, São Paulo, 1993.
- OESTERREICHER, Wulf. Pragmática del discurso oral. in: BERG, Walter Bruno e SCHÄFFAUER, Markus (orgs.), Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina, Tübingen: Narr, 1997, p. 86-97. Disponível em <[www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/esp\\_v/LECTURAS/lectura12.htm](http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/esp_v/LECTURAS/lectura12.htm)>. Acesso em 15/08/2006.
- OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. 176 p.
- \_\_\_\_\_. Mediações na produção de TV: um estudo sobre O auto da Compadecida. EdPUCRS, Porto Alegre, 2006, 228 p.
- OROZCO-GOMES, Guillermo. Televisión, audiencias y educación. Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2001.
- PACHECO, Samuel Bueno. Incongruências e mitos. Revista do Linux. Edição 38, fev/2003. Disponível em <<http://augustocampos.net/revista-do-linux/038/filosofia.html>>.

PAROLI, Rebeca Maria ; ALMEIDA JUNIOR, João Baptista de. Avaliação de programas de uso de jornal em sala de aula oferecidos aos professores por empresas jornalísticas. In: 29 Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. Petrópolis : Parkgraf Editora, 2006. v. 1. p. 1-19. Disponível em < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-2236--Int.pdf>>

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 138 p.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e experiências italianas. Palestra proferida no auditório do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 6.set.2005. Digital, mono. (113 minutos).

RONSINI, Veneza M. Sementes híbridas em campos cercados. Colóquio Brasil-Canadá, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, BA, 2002. Disponível em < [www.portcom.intercom.org.br/pdfs/118855849056940909763117934719437694708.pdf](http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/118855849056940909763117934719437694708.pdf)>

SAMPAIO, Inês. Preferências infantis no mundo dos jogos eletrônicos. Trabalho apresentado no VII Congresso Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina, 2004.

SANTAELLA, Lucia. Pesquisa e Comunicação: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001, 216 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador, 2002. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf)>

SILVERSTONE, Roger. Inventar o quinto poder. Entrevista à Ubiratan Muarrek. Revista Carta Capital. São Paulo, edição 227, 12/02/2003, p. 58.

SOARES, Magda. Letramento – um tema em três gêneros. Autêntica. Belo Horizonte, 1999. 2ª edição.

TERNES, Apolinário. Jornal na sala de aula. Jornal A Notícia, página A3, Editoria Opinião, 2/10/2005.

TIEZZI, Ricardo. Brasil analfabetizado. Disponível em: <[www.geracaobooks.com.br/literatura/texto1.php](http://www.geracaobooks.com.br/literatura/texto1.php)>.

UNESCO. Declaración sobre Educación de los Medios. 1982. Disponível em <[http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)>. Acesso em 12/05/2007.

\_\_\_\_\_. Media Education – A kit for teachers, students, parents and professionals. 2006. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Paris Agenda or 12 recommendations for media education. International Conference on Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?. Paris, 21-22/junho/2007. Disponível em <[www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf](http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf)>.

Sílvio da Costa Pereira

VILCHES, Lorenzo. La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión. Ediciones Paidós. Barcelona, 1984. 8ª edição.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Revista Educação & Realidade, jul/dez 1995, p. 207-226.



# Mídia-Educação na Escola

Este livro apresenta as reflexões derivadas de uma pesquisa mapeou atividades de mídia-educação realizadas em escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis. O estudo foi feito em duas etapas. A primeira consistiu em um mapeamento geral que teve por objetivo identificar os trabalhos realizados, assim como conhecer algumas de suas características. A partir desses dados foram escolhidas três escolas onde foi aprofundada a observação a respeito dos usos, dificuldades e soluções relacionados às atividades com, sobre e/ou através das mídias no ambiente escolar.

A pesquisa mostra a importância de que professores e gestores compreendam que os processos de mídia-educação devem levar em conta tanto o uso (consumo), quanto a análise crítica (leitura) e o uso como meio de expressão (produção) dos meios de comunicação. Ressalta também a necessidade de uma formação teórico-prática dos professores, a partir de, entre outros elementos, as expectativas e usos que eles mesmos já possuem das mídias.

A análise dos dados está embasada em uma compreensão das mídias como artefatos culturais contemporâneos, operados coletiva ou individualmente, que tanto influem quanto recebem influência das pessoas com as quais se comunicam ou colocam em comunicação. Por isso alunos e professores, gestores, pais e outras pessoas são compreendidos como receptores ativos e potenciais emissores de mensagens diretas ou mediadas.