



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

DANIELE FERREIRA RIBEIRO

EDUCAÇÃO COM/PARA A MÍDIA TELEVISIVA: uma experiência a
partir da produção de telejornais na escola

MAMANGUAPE – PB

2015

DANIELE FERREIRA RIBEIRO

EDUCAÇÃO COM/PARA A MÍDIA TELEVISIVA: uma experiência a
partir da produção de telejornais na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

MAMANGUAPE – PB

2015

DANIELE FERREIRA RIBEIRO

EDUCAÇÃO COM/PARA A MÍDIA TELEVISIVA: uma experiência a
partir da produção de telejornais na escola

Aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB/PROFLETRAS)
Orientadora

Prof. Dr. Alisson de Vasconcelos Brito (UFPB)
Examinador

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB/PROFLETRAS)
Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade de cursar este mestrado. Era o curso certo para as minhas necessidades, no momento adequado da minha busca por aperfeiçoamento profissional.

Agradeço a minha família, por estar presente em mais essa conquista, me apoiando e me incentivando. E, também, por me esperar todas as quintas e sextas-feiras, na rodoviária, com um sorriso e um “jantarzinho” pronto, porque eu “chegaria muito cansada, depois de um dia inteiro fora de casa”.

Agradeço a minha mãe Rubenita, por se afligir com minhas preocupações em cada trabalho que “parecia não ter fim”.

A meu pai Valdir, pelo carinho explicitado nos gestos de preocupação com as viagens e nas perguntas recorrentes: “Tem aula nesta semana?”.

A minha irmã Denisy, por, mesmo a distância, se interessar em saber como iam as coisas e por se orgulhar da minha trajetória acadêmica.

A minha irmã Daisy, por acreditar em meu potencial e pelas constantes buscas por novas oportunidades que me farão crescer.

A minha irmã Dyane, por ter assumido alguns dos meus afazeres, enquanto eu me dedicava a este curso.

A meus sobrinhos, Rafael e Caio César, por me proporcionarem, inocentemente, momentos de alegria que foram tão importantes nessa caminhada.

A meus cunhados Diógenes e Kelton, pela torcida para que tudo desse certo.

A meus tios, Romênia, Rivanilta e Ronaldo, pelo sentimento de orgulho que me passam em suas palavras.

A meu avô Manoel, por, simplesmente, fazer parte da minha vida. E a minha avó Avani, que nos deixou às vésperas da conclusão deste trabalho, mas que acredito estar torcendo por mim do lugar onde ela está agora.

A E.E.E.F.M. Professor Itan Pereira, por estar sempre muito aberta a todas as propostas de ensino que venham a contribuir para a formação de seus estudantes.

A meus alunos do 9º ano C, do turno da tarde, por terem me proporcionado momentos únicos enquanto professora, participando das propostas apresentadas e por terem me ajudado a dar mais esse passo para alcançar esse objetivo.

A cada um dos meus amigos de sala, do PROFLETRAS, por terem sido tão amáveis e solícitos, alegrando, dividindo experiências e dando forças uns aos outros para enfrentar as dificuldades e continuar a trajetória.

A todos os professores por terem compartilhado, com louvor, seus conhecimentos, nos fazendo refletir sobre a nossa prática pedagógica.

A minha orientadora, professora Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, pela atenção e colaboração na construção deste trabalho.

A coordenação e ao corpo técnico administrativo do Profletras, pelas orientações burocráticas necessárias para o cumprimento desta etapa acadêmica.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

Estudo de natureza qualitativa, com caráter descritivo e intervencionista, também classificado como pesquisa-ação que se fez no âmbito da prática docente. Teve por objetivo o desenvolvimento de um projeto de letramento realizado com um grupo de 24 estudantes do 9º ano de uma escola estadual do município de Campina Grande. Partiu do pressuposto de que os alunos participantes eram imaturos frente à mídia televisiva, por isso, pretendia contribuir para a formação de leitores mais críticos, atuando na perspectiva do uso social da leitura e da escrita. Para tanto, propusemos a discussão e a produção de dois telejornais de perfis distintos, baseados em telejornais locais de maior interesse dos alunos participantes, a saber: “JPB”, veiculado pela TV Paraíba, afiliada da Rede Globo; “A Patrulha da Cidade”, veiculado pela TV Borborema, afiliada do SBT; e “Correio Verdade”, veiculado pela TV Correio, afiliada da Rede Record. O estudo se fundamentou em autores como Fischer (2006), Prado (2005), Setton (2011), Tinoco (2008) e Belloni (2012), entre outros, envolvendo discussões do campo da mídia-educação e da pedagogia de projetos, mais especificamente de projetos de letramento, considerando a necessidade de abordagem do tema nas escolas e o leque de possibilidades de aproveitamento que propiciam na construção de conhecimentos relacionados à vivência dos estudantes dentro e fora do espaço escolar. Como resultados, é possível fazer os seguintes destaques: 1) os alunos envolvidos demonstraram progressos no olhar para a televisão, questionando os conteúdos por ela apresentados, entendendo as mensagens veiculadas, sob uma perspectiva diferente, pondo em questão a imparcialidade, os objetivos, o público-alvo e a linguagem utilizada pelos programas, atentando para os interesses de cada um; 2) o professor é um profissional indispensável na intermediação do processo de aprendizagem, a partir do uso de mídias; 3) a mídia-educação é uma escolha válida, quando há pretensão de promover situações de aprendizagem baseadas no uso real da leitura e da escrita, ou seja, com e através de projetos de letramento. O trabalho, a partir da mídia-educação, vem ganhando espaço nas salas de aula, mas ainda há muito a ser feito, se o objetivo for dar sentido a aprendizagens para além do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Letramentos. Mídias. Mídia-educação.

ABSTRACT

Qualitative study with a descriptive and interventionist nature, also classified as an action research developed within the teaching practice. We aimed at developing a literacy project carried out with a group of 24 students from the 9th grade in a public school of Campina Grande. It started from the assumption that the participating students were immature regarding the television media, so we wanted to contribute for the formation of more critical readers, acting with the perspective of the social use of reading and writing. Therefore, we proposed the discussion and the production of two television news programs of different profiles, based on local TV news of greatest interest from the participating students, namely: "JPB", aired by Paraíba TV, an affiliate of Rede Globo; "A Patrulha da Cidade" aired by Borborema TV, SBT affiliate; and "Correio Verdade", aired by Correio TV, Rede Record affiliated. The study was based on authors such as Fischer (2006), Prado (2005), Setton (2011), Tinoco (2008) and Belloni (2012), involving field discussions of media-education and the pedagogy of projects, specifically literacy projects, considering the need of approaching the subject in schools and the range of utilization possibilities that favor the construction of knowledge related to students' experience inside and outside the school environment. As a result, it is possible to do the following highlights: 1) students involved have shown progress in looking at the television, questioning the content presented by it, understanding the messages conveyed, from a different perspective, questioning the impartiality, the objectives, the target audience and the language used by the programs, paying attention to the interests of each; 2) the teacher is an indispensable professional in the intermediation of the learning process, with the use of media; 3) media-education is a valid choice when one intends to promote learning situations based on the actual use of reading and writing, i.e., with and through the use of literacy projects. The work with media-education is becoming more popular in classrooms, but much remains to be done, if the goal is to make sense of learning beyond the school environment.

Keywords: Education. Literacies. Media. Media-education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento do projeto de letramento	54
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	17
1.1 Mídias, sociedade e educação.....	17
1.2 Tecnologias e Mídias: campos distintos, conceitos relevantes.....	19
1.2.1 Acerca das tecnologias	19
1.2.2 Acerca das mídias.....	22
1.3 Inserção e integração de mídias em sala de aula	24
1.4 A integração de mídias e as contribuições para a aprendizagem de língua materna	26
1.4.1 As contribuições das mídias impressas	26
1.4.2 As contribuições do rádio	27
1.4.3 As contribuições do audiovisual.....	29
1.4.4 As contribuições da internet	30
1.5 Mídia-educação: o que é e para o que serve?	31
1.5.1 Educação e televisão: uma questão escolhida.....	34
1.5.2 O telejornalismo como possibilidade de ensino	37
1.6 Pedagogia de projetos: uma perspectiva de ensino para o mundo	40
1.6.1 O ensino por projetos e a participação do professor.....	42
1.6.2 Projetos de letramento e práticas sociais de leitura e de escrita	43
1.7 Mídias e trabalho docente.....	45
2. O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA INTERVENÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS	51
2.1 Contexto da pesquisa.....	51
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	51
2.3 Considerações acerca do projeto de intervenção	53

3. A EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE VÍDEOS: UMA TRAJETÓRIA DE CONQUISTAS E DESAFIOS	57
Módulo 1 – Apresentação da proposta de trabalho	57
Módulo 2 – Jornalismo imparcial. Será mesmo?	59
Módulo 3 – Motivar é preciso!	60
Módulo 4 – Análise de telejornais em sala.....	62
Módulo 5 – Reunião de pauta.....	64
Módulo 6 – Pesquisar é preciso!.....	66
Módulo 7 – Luz, câmera, ação!	68
Módulo 8 – Direto da redação!.....	71
Módulo 9 – Direto do estúdio!	72
Módulo 10 – Tudo pronto! Agora é só editar!	74
Módulo 11 – Compartilhando as ideias	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	84

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos vêm facilitando a comunicação e tornando mais atrativas as formas de acesso à informação. Isso tem refletido, de maneira explícita, na escola, que, agora, “compete” com novos caminhos que também culminam na aprendizagem.

São muitos os recursos que atraem a atenção dos alunos, desviando seu olhar do conteúdo que o professor, tradicionalmente, tem a compartilhar, em determinada aula, fazendo da escola um lugar desinteressante.

Para Gabriel (2013, p.187),

um dos desafios da educação na era digital é conseguir que, em meio a tantos estímulos e mídias digitais, os estudantes se interessem por tópicos educacionais essenciais à sua formação, não dispersem, aprofundem suas reflexões e adquiram pensamento crítico para solução de problemas.

Isso acontece, porque, através das tecnologias, os alunos interagem facilmente uns com os outros, acessam a internet, assistem à televisão, ouvem músicas, realizam atividades que se mostram mais prazerosas e, através delas, conscientes ou não, constroem conhecimento.

São as novas formas de aprender que vêm modificando o fazer pedagógico e exigindo novas posturas da escola, “que precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora” (MORAN, 2013, p.12), para reconquistar o aluno que frequenta as aulas mais por obrigação que por motivação.

Devido aos rápidos progressos tecnológicos, cada vez mais, em qualquer lugar por onde passamos, estamos sujeitos a receber mensagens, de variados veículos e de diferentes conteúdos, que vão influenciar nossos modos de pensar e agir no espaço social.

Temos, portanto, as mídias contribuindo para a nossa formação, corroboradas pelas facilidades promovidas pelas tecnologias, modificando, também, as formas de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, Setton (2011, p. 24) afirma que

o aprendizado das gerações atuais se realiza pela articulação dos ensinamentos das instituições tradicionais da educação – família e escola (entre outras) – com ensinamentos das mensagens, recursos e linguagens midiáticos. A educação contemporânea está vivendo um conjunto de transformações que influencia a natureza de nossas relações pessoais e sensibilidade e, conseqüentemente, passam a condicionar as instituições que

regulam nosso aprendizado, nossa formação cognitiva, afetiva, psicológica, portanto, nossas percepções sobre o mundo.

Assim, as mídias, hoje, têm grande participação em nossa formação e, por isso, precisam ser exploradas sob um viés educacional.

Consideramos, portanto, a importância de vislumbrar uma educação pela/com/para as mídias, reconhecendo que a escola deve ser lugar de discussão e compartilhamento de conhecimentos que são adquiridos dentro e fora dela. Além disso, é preciso, também, oferecer ao aluno condições para aprimorar tais conhecimentos e agir de forma participativa na sociedade.

Conforme nos coloca Moran (2013, p. 14), “se os alunos fizerem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora”.

Nesse sentido, é imprescindível pensar em uma formação através da qual o aluno se perceba como ser social. Sendo assim, não cabe mais, no ambiente escolar, a restrição da educação ao mero repasse de conteúdos específicos das disciplinas, que servem de julgamento para avaliar a capacidade do aluno e sua continuidade nos anos escolares subsequentes, mesmo porque, nem sempre, esses conteúdos promovem a formação de um aluno crítico, participativo e transformador da realidade.

Não se pode, então, desconsiderar a participação da mídia como instituição educativa, que constitui uma extensão da escola, ou o que Assumpção (1999, p.2) chama de “escola paralela”, muito mais dinâmica do que a convencional.

Por esse motivo, as mídias precisam ser integradas ao ensino e, assim, levadas à sala de aula para serem debatidas e analisadas, proporcionando ao aluno o estabelecimento de relações efetivas entre o que há no interior da escola e o mundo que há além de suas paredes.

É um trabalho que requer cautela, porque usá-las em sala de aula não representa, necessariamente, promover situações de aprendizagem. Conforme nos coloca Kenski (2012, p. 46) “não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta”, ou seja, é importante haver objetivos que justifiquem as escolhas realizadas e, assim, promover situações de aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador é fundamental. É ele quem deve, baseado nos interesses dos alunos, buscar situações instigantes e relevantes para a promoção do aprendizado.

Acerca disso, Demo (2009, p. 92) ressalta que “o professor necessita construir ambiente adequado de aprendizagem, no qual ambos – professor e aluno – se desempenhem

adequadamente no sentido de aprender bem”. Isso quer dizer que ensinar, nos dias de hoje, é compartilhar e construir conhecimentos.

Em se tratando do uso de mídias, essa relação deve ser bem clara, uma vez que se trata de refletir sobre a realidade, envolvendo posicionamentos e opiniões divergentes, marcadas pela heterogeneidade de grupos sociais em um mesmo lugar, a saber, a sala de aula. Isso implica uma diferenciada forma de ensino.

Conforme aponta Moran (2013),

o modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolução é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar. Só a aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir (MORAN 2013, p. 34).

Essa aprendizagem viva e motivadora à qual o autor se refere pode ser alcançada, a partir do trabalho com a mídia-educação que se propõe a mediar a aprendizagem voltada à formação da cidadania.

Ela pretende a formação das novas gerações para uma compreensão das mensagens midiáticas veiculadas em qualquer suporte técnico, seja ele televisão, rádio, impresso, cinema ou internet (BÉVORT & BELLONI, 2009, p. 1048).

Em se tratando da televisão – veículo em que no deteremos neste trabalho – ressaltamos que seu uso integrado na sala de aula se apresenta como um caminho válido para o fim a que se propõe a mídia-educação.

Embora pareça ir de encontro a objetivos educacionais, a TV proporciona informações, valores e saberes aos jovens, apontando para a necessidade de serem discutidas e, portanto, indicando possibilidades pedagógicas que podem promover aprendizagens diversas, se bem utilizadas.

Sendo assim, vale enfatizar que não adianta tentar fazer com que os jovens deixem de assistir à televisão. Isso seria radicalizar e dispensar oportunidades ricas de ensino que desenvolvam a capacidade leitora, hoje, formada por textos multimodais.

Vale destacar que o entendimento de leitura e de escrita foi ampliado e aponta para um novo perfil de leitor, alicerçado na perspectiva do multiletramento. Isso porque os textos, na contemporaneidade, requerem uma sincronia entre sons, imagens e escrita, tudo associado para a construção do significado.

Nesse sentido, a escola não pode mais se deter à leitura de textos pouco complexos. Ao contrário disso, ela precisa oferecer ao aluno o desenvolvimento de capacidades que os torne competente para a leitura dos textos que lhe são apresentados nos mais variados contextos sociais.

O trabalho de educação com as mídias em sala de aula preza por esse ensino que objetiva formar leitores para o mundo. No entanto, algumas delas ainda são vistas como vilãs quando utilizadas na educação.

A televisão está entre as que são mais rechaçadas nesse ambiente, mas o seu potencial pedagógico está, aos poucos, sendo reconhecido de modo que ela vem sendo integrada ao contexto escolar.

Moran (2007) trata da questão da televisão sob uma perspectiva de concorrência com a escola. Segundo o autor,

a TV fala da vida, do presente, dos problemas afetivos – a fala da escola é muito distante e intelectualizada – e fala de forma impactante e sedutora – a escola, em geral, é mais cansativa, concorda? O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas de internet o desfazem nas horas seguintes. Nós mesmos como educadores e telespectadores sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditórias de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola (MORAN, 2007, p. 162).

Por esse motivo, reiteramos a necessidade de uma educação para as mídias, a fim de levar o aluno a entendê-la, criticá-la e utilizá-la em seu favor quando necessário.

Na escola, esse trabalho deve se dar a partir da realização de projetos, vislumbrando a relevância da autoria no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Prado (2009), quando afirma que

a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto (PRADO, 2009, p. 83).

Sendo assim, é possível valorizar os conhecimentos acumulados dos alunos, bem como promover a descoberta do que é novo, durante a realização do trabalho. Ademais, cabe ressaltar, ainda, a possibilidade da interdisciplinaridade, permitindo o estabelecimento de relações significativas entre esses conhecimentos prévios e os novos adquiridos.

Os projetos de letramento vão ao encontro dessa perspectiva, sendo uma ferramenta importante que surge de uma prática social representada pelo interesse dos alunos. Neles, a leitura e a escrita são desenvolvidas a partir de situações reais, por isso fazem com que haja mais sentido no que está sendo aprendido.

A mídia-educação, por sua vez, dá grande contribuição nesse sentido por proporcionar a relação entre o conhecimento internalizado e o novo apreendido na escola, conectando o aluno ao mundo fora dela e preconizando uso da leitura e da escrita como elementos fundamentais no processo de interação.

Na intermediação desses conhecimentos, vale reiterar a importância do professor. Valendo-nos do que diz Demo (2009, p. 17), ao afirmar que “ser professor não é dar aula, mas cuidar que o aluno aprenda, bem como ser aluno não é escutar aula, mas reconstruir o conhecimento, formar-se, tornar-se cidadão”, destacamos que estamos diante de novas abordagens do processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho com mídias se mostra como uma possibilidade interessante em que o papel do professor continua sendo indispensável, mas, agora, realizado como uma parceria, e não mais como uma imposição de conteúdos de maneira verticalizada.

Uma vez cientes disso, propusemos a realização do estudo aqui relatado, baseando-nos em duas questões norteadoras:

1. Os alunos do 9º ano C do Ensino Fundamental da E.E.E.F.M. Professor Itan Pereira se colocam criticamente perante os conteúdos que lhes são apresentados pela televisão?
2. De que forma a mídia-educação poderia contribuir para a formação dos referidos alunos enquanto leitores mais proficientes da mídia televisiva?

Entendemos que este trabalho nos ajuda a ter uma visão mais aproximada da relação dos alunos com a televisão, dando margem para a atuação docente em outras abordagens que venham a contribuir para a formação leitora dos estudantes, a partir de iniciativas que proponham o diálogo entre as aprendizagens da escola e as que atuam em paralelo a ela.

Não obstante, concordamos com Abreu (2009, p. 55), ao afirmar que “muito ainda precisa ser estudado, muito ainda precisa ser trocado entre profissionais da educação, a respeito do cotidiano pedagógico atual”.

Este estudo apresenta, pois, uma contribuição teórica sobre o tema em questão, podendo servir de apoio para outros trabalhos que venham a ser desenvolvidos na perspectiva da construção do conhecimento, através do uso de mídias no contexto educacional.

Para responder às questões norteadoras supracitadas, traçamos nossas metas. Como objetivo geral, pretendemos desenvolver um projeto de letramento que promovesse a leitura crítica da mídia por alunos do 9º ano de uma escola estadual da cidade de Campina Grande.

Para tanto, nossos objetivos específicos foram analisar telejornais de perfis e emissoras diferentes em âmbito local e promover situações de aprendizagem a partir da produção de telejornais semelhantes aos analisados em sala.

As nossas hipóteses eram as de que os alunos ainda são imaturos em se tratando de um posicionamento crítico perante os conteúdos veiculados pela mídia televisiva, e de que é possível incrementar o processo de ensino/aprendizagem, a partir da mídia-educação, possibilitando avanços em habilidades de leitura necessárias à vida social.

A propósito da organização, este trabalho está estruturado em três capítulos, excetuando-se a presente introdução, as considerações finais e as referências.

No primeiro capítulo, apresentamos o aporte teórico que traz considerações acerca de mídias e tecnologias; integração e inserção de mídias no contexto escolar; contribuições das mídias para o ensino de língua materna; mídias e formação docente; mídia-educação; televisão e educação; e ensino, por meio de projetos de letramento.

No segundo capítulo, apontamos o caminho metodológico percorrido, tratando da proposição do projeto de letramento que serviu de instrumento para alcançar os objetivos propostos, bem como traçando o perfil dos alunos com quem foi realizada a intervenção pedagógica.

O terceiro e último capítulo é dedicado ao relato da experiência com a produção de vídeos. Nele, são apontadas as conquistas e os desafios superados em cada etapa do trabalho de intervenção.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Mídias, sociedade e educação

Há anos, estamos acompanhando a rápida e crescente expansão do fenômeno midiático perpassando todos os ambientes nos quais nos encontramos e nas esferas sociais nas quais estamos inseridos.

Em casa, nas ruas, no trabalho ou no lazer, as informações nos chegam em grande quantidade, através de variados recursos tecnológicos, prontas para serem interpretadas e tomadas como verdades absolutas, assumidas em nosso dia a dia.

Vivemos, pois, em tempos representados pelos meios de comunicação, em permanente desenvolvimento e cuja presença vem modificando as formas de pensar e de agir na sociedade.

Através de veículos de comunicação, como Tvs, rádios, jornais, revistas e internet, estamos expostos a mensagens multifacetadas, que exercem influência sob a sociedade e, por isso, são considerados um “poder”, nos levando a consumir mais, a mudar concepções políticas, a escolher nossa religião e a preferir determinados padrões de beleza, entre tantos outros comportamentos sociais.

As mídias são, nesse sentido, agentes de socialização e, hoje, constituem uma instituição que transmite valores, dita comportamentos e regras sociais.

Nessa perspectiva, são também tomadas como “espaços educativos”. Para Setton (2011, p.9),

as mídias são vistas aqui como espaços educativos na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias. Auxiliam, também, a formarem opinião sobre as coisas, ajudam todos nós a organizar uma forma de compreender e de se adaptar ao mundo.

Mas elas não agem sozinhas. Junto à família e à escola, é preciso reconhecer a participação das mídias na formação moral e cognitiva do indivíduo na atualidade, pois essas também desempenham um papel educativo.

Elas oferecem inúmeros conteúdos os quais são repassados de maneira agradável e de forma extremamente sutil. Através de programações e/ou conteúdos que consideramos interessantes ou divertidos, chegam até nós de forma pronta e acabada, tornando difícil o reconhecimento das várias nuances que perpassam o seu discurso.

Consideramos, nesse sentido, a ausência da neutralidade nas mensagens midiáticas. Todas elas trazem consigo uma carga ideológica que está distante do simples interesse em entreter ou informar, por exemplo.

Assim, perceber as intencionalidades que perpassam os atos comunicativos midiáticos torna-se um ponto importante a ser desenvolvido, com vistas a nos tornarmos menos alienados e seres sociais mais críticos e exigentes.

Cabe, nesse contexto, mais uma colocação de Setton (2011). A autora coloca que,

para o bem ou para o mal, as mídias transmitem mensagens contribuindo para a formação das identidades de todos. Elas e as escolas, ao mesmo tempo, como todas as outras instituições socializadoras, procuram valorizar ou condenar certos comportamentos e regras (SETTON, 2011, p.15).

Reiteramos, então, o papel educativo das mídias, sendo as mesmas comparadas à escola e à família, instituições primárias e basilares no que se refere à formação de cidadãos conscientes.

É nessa perspectiva que se julga relevante seu uso na educação, já que o aluno é parte integrante da sociedade na qual está inserido e, como tal, tem acesso a conteúdos diretamente participantes de sua formação. Logo, há de se reconhecer também que esse é um assunto que deve ser discutido sob um olhar mais crítico voltado a uma educação para o mundo fora do ambiente escolar.

Acerca disso, Martins (2007, p. 204) afirma que “o uso de diferentes mídias pode contribuir para o indivíduo desenvolver compreensões sobre o mundo e sobre a cultura em que vive, além de provocar transformações nas formas de perceber e apreender a realidade”.

As mídias podem ser ferramentas interessantes para a promoção de uma educação centrada na formação para o mundo dentro e fora da escola. Uma forma de alcançar esse objetivo é, pois, levando-as para dentro das salas de aula, integrando-as aos conteúdos curriculares, transformando o ambiente de aprendizagem com novas dinâmicas pedagógicas.

Moran (1994, p. 22) corrobora esse pensamento quando diz que

a escola pode e precisa estabelecer pontes com os Meios de Comunicação. Pode utilizá-los como conteúdo de ensino, como ponto de partida mais dinâmico e interessante diante de um novo assunto a ser estudado. Podem os Meios apresentar o próprio conteúdo de ensino (cursos organizados em vídeo, por exemplo), bem como ser eles próprios, objeto de análise, de conhecimento (estudo crítico da televisão, do cinema, do rádio, dos jornais e das revistas). A escola pode combinar as produções escritas convencionais com as produções audiovisuais, principalmente em vídeo, que capacitam o aluno a se expressar de forma mais viva e completa.

Dessa forma, é preciso que a escola desperte para uma nova forma de ensino que está emergindo e repense sua relação com as mídias, deixando de ignorá-las e usando-as dentro de seu ambiente.

Essa necessidade se dá porque a facilidade de acesso à informação (através de TV, rádio, jornal, internet, revistas e outros meios de comunicação), sobre a qual falamos inicialmente, faz parte do processo de aprendizagem dos alunos, como o afirma Assumpção (1999, p.2): “os meios de comunicação social constituem uma segunda escola, uma escola paralela à convencional. Com sua linguagem subliminar e encanto, atraem e prendem a atenção, produzem e reproduzem a linguagem e cultura”.

O aluno contemporâneo, inserido em uma sociedade midiaticizada, é diariamente bombardeado por informações que partem de diversos meios, fato que contribui para que a aprendizagem não esteja limitada ao ambiente escolar, mas aconteça paralelamente a ele e, às vezes, de forma mais atraente e prazerosa.

Por isso, encontram-se nas escolas alunos cada vez mais exigentes que sentem a necessidade de estabelecer uma relação entre o que é aprendido na escola e o mundo no qual estão inseridos. Para atender a essa necessidade, Almeida (2007, p. 163) propõe que seja seguido um caminho integrado, “de modo a propiciar ao aluno a aprendizagem significativa para a sua atuação no mundo”. A utilização de mídias em sala de aula é um desses caminhos.

Integrar as mídias no contexto escolar é, pois, uma estratégia importante que aproxima o aluno da realidade, contribuindo com a sua criticidade diante do que lhe é apresentado.

Na literatura sobre mídias na educação, há alguns trabalhos com resultados satisfatórios que evidenciam a relevância dessa estratégia, conforme comentaremos nos próximos subitens.

1.2 Tecnologias e Mídias: campos distintos, conceitos relevantes

1.2.1 Acerca das tecnologias

Os termos *tecnologia* e *mídias* têm sido recorrentemente usados nos últimos anos. No entanto, são, por vezes, confundidos e utilizados como sinônimos, quando, na verdade, se referem a conceitos diferentes.

De acordo com Kenski (2003), a tecnologia faz parte de nosso cotidiano e está presente na realização de ações corriqueiras, como dormir, comer, trabalhar, etc. Segundo a autora, ela está tão próxima e presente, no nosso dia a dia, que a percebemos com naturalidade e não a consideramos mais como tecnologia. É o caso, por exemplo, de talheres, pratos, panelas, fogões, que foram pensados e planejados para realizarmos ações referentes à alimentação, porém, hoje não são mais vistos como tecnologias.

O mesmo pensamento é compartilhado por Prado (2005), quando coloca que é dessa forma natural, como nos relacionamos com a tecnologia, que resultam interpretações equivocadas para o termo. A autora acrescenta que o imaginário das pessoas cria situações em que avanços tecnológicos parecem adquirir vida própria, se tornam seres possuidores de elevado nível de inteligência, que ora são salvadores do mundo, ora ameaçam toda e qualquer espécie de vida. Essa ideia melhor se esclarece pela tendência de, inconscientemente, relacionarmos tecnologia à robótica e ao avanço desenfreado das máquinas em substituição ao homem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Kenski (2003, p.18) define o termo *tecnologia* como sendo “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Tal definição é ampliada por Almeida (2005, p.15), ao dizer que a tecnologia

é um conceito com múltiplos significados que variam conforme o contexto, podendo ser vista como: artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos etc.

As definições apresentadas sinalizam, de modo geral, que a tecnologia pode ser entendida como todo e qualquer avanço em conhecimentos, planejamentos e desenvolvimento de equipamentos e técnicas que venham a melhorar e promover mais facilidades na vida das pessoas. Ela é produto de uma sociedade e se dissemina entre diferentes culturas, logo, está em estado permanente de aperfeiçoamento, uma vez que adquire novos significados, de acordo com o processo de reconstrução e reinterpretação realizado pelo homem.

Esse mesmo processo nos faz perceber que as tecnologias proporcionam uma evolução na capacidade das atividades humanas, já que são historicamente relatadas como *revoluções tecnológicas*. Nesse sentido, é comum ouvirmos dizer que estamos na era tecnológica, no entanto, em todas as eras, há o predomínio de um tipo de tecnologia, logo, todas as épocas são tecnológicas, conforme destaca Kenski (2003).

O uso inadequado da expressão *revoluções tecnológicas*, para referirmos somente ao período no qual vivemos, deve-se, provavelmente, ao fato de que as tecnologias digitais são mais visíveis e predominantes no momento atual, motivo que contribui para que sempre associemos a ideia de tecnologia à de inovação, modernidade e complexidade de equipamentos.

É para esse campo das tecnologias digitais, portanto, que voltamos nosso olhar, no contexto do ambiente escolar. Num exemplo bem comum, podemos afirmar que, não raro, nos deparamos, em sala de aula, com diversos equipamentos, cada vez mais sofisticados, que chegam a “atrapalhar” a condução do conteúdo programático em sala. São os celulares, aparelhos modernos que perderam sua função primeira de telefonia móvel e assumiram papel principal de filmadoras e máquinas de fotografar, além de permitirem a navegação na internet e visitas a redes sociais.

Essas novas funções revelam uma nova forma de aprender que concorre com a forma de ensinar do professor. Representam, pois, a tecnologia/ inovação ganhando espaço, exigindo atenção diferenciada, ou seja, transformação dos espaços de aprendizagem.

Contudo, ao invés de uma ameaça ou motivo de dispersão da atenção dos alunos, essas tecnologias, que, nesse caso, convergem em um único aparelho, devem ser tomadas como uma oportunidade diferenciada de promoção de aprendizagens múltiplas.

Moran (2013, p. 31), acerca disso, afirma que

com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais que motivem os alunos a aprender ativamente a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Dessa forma, as ditas novas tecnologias podem e devem ser tomadas como aliadas no processo de ensino/aprendizagem, fazendo obsoleta a perspectiva de resistência ou ausência tecnológica, que ainda se tem, mas, felizmente, em número menor, dado à atualização dos professores e aos programas de formação e capacitações que são promovidas aos educadores e que serão tratadas mais adiante.

Contudo, não se trata de somente reconhecer que a tecnologia auxilia no processo de aprendizagem; trata-se, principalmente, de promover uma aprendizagem “tecnologicamente correta, aquela que estabelece com a tecnologia a relação adequada no sentido de aprimorar a oportunidade de aprender bem” (DEMO, 2009, p. 96).

Diante do exposto, entendemos que as tecnologias são meios pelos quais advêm as mensagens carregadas de ideologias e significados, passíveis de interpretação e

reinterpretação, para a construção de um posicionamento crítico e uma formação de opinião. Elas por si só não se bastam. No contexto escolar, devem ser consideradas instrumentos para se chegar ao principal: as percepções de mundo construídas pelas mídias, que serão tratadas a seguir.

1.2.2 Acerca das mídias

As tecnologias abrangem alguns segmentos mais específicos, dentre os quais estão as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), que contribuem para a difusão de informações em todo o mundo. O jornal, o rádio, a televisão, a revista e a internet são exemplos de tecnologias que facilitam a comunicação e a propagação de informações. Esses veículos são também chamados de mídias (SANTAELLA, 2002).

A referida autora propõe dois sentidos para o termo *mídias*: um estrito e outro amplo. No primeiro caso, a palavra “se refere, especificamente, aos meios de comunicação de massa, especialmente aos meios de transmissão de notícias e de informação”. Já no segundo, se refere a qualquer meio de comunicação de massa, não somente aos que transmitem notícias, mas também mensagens publicitárias veiculadas em qualquer meio. Nas palavras da autora, “podemos falar em mídia para nos referirmos a uma novela de televisão ou a qualquer outro de seus programas, não apenas aos informativos” (SANTAELLA, 2002, p. 45).

Tendendo para o segundo sentido apontado por Santaella (2002), tomamos como mídia toda a produção veiculada através de um recurso tecnológico. Isto é, todas as mensagens que são transmitidas ao leitor, ouvinte ou telespectador.

Nessa perspectiva, concordamos também com Setton (2011), ao definir mídia como

todo o aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com ajuda de um suporte material como livros, CDs, etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas emissoras de TV, rádio ou internet (SETTON, 2011, p. 7).

Recuperando um passado recente, as mídias eram inicialmente os suportes tecnológicos, através dos quais era realizada a comunicação, mas, aos poucos, elas perderam

essa natureza, de modo que “criaram suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2003, p. 25). Assim como as tecnologias, as mídias interferem no dia a dia das pessoas, fazendo parte delas, não mais como meras tecnologias, mas como complementos, companhias e continuação de seus espaços de vida.

Sobre isso, cabe, mais uma vez, fazer menção a Setton (2011). A autora aponta que

as maneiras pelas quais interagimos e nos adaptamos ao mundo, as maneiras pelas quais orientamos nossas práticas cotidianas as formas de perceber o outro e a nós mesmos mudaram a partir da presença constante das mídias em nossas vidas (SETTON, 2011, p. 23).

Nesse sentido, não há como desconsiderar a atuação das mídias na construção identitária dos atores sociais e, por conseguinte, da própria sociedade, que reflete comportamentos, valores e padrões propagados por essa nova “instituição” formadora.

Sendo assim, ao papel da escola se impõe um novo desafio: o de ser um espaço de discussão crítica acerca da recepção dos conteúdos veiculados.

Para dar conta desse desafio, vários caminhos vêm sendo percorridos pelos profissionais de educação. Cursos de capacitação e formação continuada já são oferecidos para aperfeiçoar a prática pedagógica do professor diante dessa nova realidade de ensino. O Ministério de Educação e Cultura (MEC), acompanhando essa tendência atual, desenvolve programas específicos com vistas a incentivar os professores de educação básica a utilizarem mídias integradas às salas de aula. *A TV Escola*, que está em exibição há mais de dez anos, e o *Programa Mídias na Educação* podem ser citados como destaques nesse segmento. Em ambos, a finalidade é a de contribuir para a formação de educadores que integrem as mídias em suas atividades pedagógicas, interagindo com uma sociedade bem desenvolvida tecnologicamente.

Nesse sentido, as estratégias de ensino e de aprendizagem são constantemente modificadas para acompanhar as transformações sociais, e como a mídia pode ser considerada parte fundamental desse processo de transformação, torna-se imprescindível trabalhá-la também no contexto escolar. No entanto, é preciso atentar para a forma como a mídia vem sendo utilizada pelos educadores nas salas de aula.

1.3 Inserção e integração de mídias em sala de aula

No item anterior, apresentamos a distinção entre tecnologias e mídias. Pretendemos, com isso, deixar claro o interesse maior voltado para a necessidade de discussão dos conteúdos midiáticos que chegam aos alunos e carecem de interpretação, visando, pois, a formação de cidadãos que percebam e reflitam acerca dos interesses que perpassam os discursos que os rodeiam.

Nesse sentido, cabe ressaltar que usar tecnologias da comunicação em sala de aula não significa dizer que, necessariamente, se está trabalhando com mídias. A diferença está no uso pedagógico que se faz desses recursos. É nesse sentido que se confunde inserção com integração de mídias na educação.

Sobre a integração, Prado (2005, p. 9) diz que

integrar – no sentido de completar, de tornar inteiro – vai além de acrescentar o uso de uma mídia em uma determinada situação da prática escolar. Para que haja a integração, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos, com vistas a incorporá-los nos objetivos didáticos do professor, de maneira que possa enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Integrar mídias é, então, promover o aprendizado através da leitura do que é real e próximo do aluno. É resultado do planejamento de aulas e da definição de objetivos a serem alcançados pelo professor, quando do uso de determinada mídia.

A integração de mídias somente se dá quando existe o direcionamento pedagógico adequado do professor. Dessa forma, o teor educativo da mídia se efetiva no momento em que há clareza quanto às atividades que serão desenvolvidas a partir do seu uso: Que mídia utilizar? Quais os motivos que levaram a escolha de uma e não de outra? Como utilizá-la na sala de aula?

É nesse momento que se reafirma a necessidade da capacitação do professor/mediador do conhecimento. Conforme aponta Almeida (2005, p. 43), “caso o professor não conheça as características, as potencialidades e as limitações das tecnologias e mídias ele poderá desperdiçar a oportunidade de favorecer um desenvolvimento mais poderoso do aluno.”

É o que acontece com a solicitação de atividades sem objetivos traçados, tais como a digitação de trabalhos escolares no laboratório de informática da escola ou o recorte de estruturas gramaticais em revistas e jornais, ou, ainda, a exibição de filmes com vistas a entretenimento e/ou alternativa para preencher horários de aulas.

Nos exemplos acima citados, se percebe que não há o favorecimento de nenhuma situação de aprendizagem. Pode-se falar de inserção de mídias, mas não de sua integração à prática docente.

Nessa perspectiva de uso didático de mídias, Coscarelli (2011) faz algumas reflexões quanto à utilização do computador na sala de aula. A autora coloca que, por si só, ele não traz grandes contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor pode substituir o quadro e o giz por essa tecnologia, porém, a essência pedagógica continua sendo a mesma: a transmissão de conhecimentos em detrimento da “construção coletiva do saber” (COSCARELLI, 2011, p. 27).

O recurso do computador pode ser válido, se adequado a situações diferentes de aprendizagem, com estratégias também diferentes para cada situação. Dessa forma, a ação somente será considerável, se o professor tiver em mente essas possibilidades de uso e de planejamento de atividades específicas que variam conforme o contexto sócio comunicativo.

Nas palavras da autora, “podemos e devemos usar o computador, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2011, p. 28).

Vale salientar que isso é alcançável, não pelo computador em si, mas pela internet que, se bem utilizada, é uma incontestável fonte de conhecimento.

Assim, fica clara a distinção entre o uso do recurso tecnológico e a mídia utilizada com finalidade pedagógica. No primeiro caso, não há um objetivo pedagógico definido e o professor é tido como um transmissor de conhecimento. Para Prado (2005, p. 9), é uma ação pequena, “é pouco numa perspectiva educacional que concebe o uso das mídias integrado no processo de ensino e aprendizagem”.

No segundo caso, ideal e produtivo para a prática docente, a mídia é utilizada com uma finalidade pedagógica definida, em que não se propicia a transferência, mas a construção do conhecimento pelo aluno. Sendo assim, o professor é concebido como um mediador que visa a explorar ao máximo as potencialidades da mídia escolhida para uso. Acerca disso, Prado (2005, p.10) afirma que

a mediação do professor deve propiciar que as informações veiculadas por esta mídia sejam interpretadas, ressignificadas e, possivelmente, representadas em outras situações de aprendizagem, que possibilitem ao aluno transformar as informações em conhecimento.

A prática pedagógica do professor, que pretende ter a mídia como parceira no processo de ensino e de aprendizagem, deve ser fundamentada num conhecimento mais preciso desse recurso. Para tal, o professor deve conhecer as mídias e as particularidades de cada uma delas, a fim de melhor explorá-las e promover o real aproveitamento do aluno.

Por fim, cabe ratificar que trabalhar com mídias em sala de aula não se trata apenas de levar para dentro da escola as tecnologias da comunicação; é preciso definir uma finalidade, vislumbrar um resultado na aprendizagem do aluno e também nas suas relações com o mundo fora do ambiente escolar.

1.4 A integração de mídias e as contribuições para a aprendizagem de língua materna

A eficácia da integração de mídias em sala de aula já vem sendo observada em relatos referentes à aplicação de projetos na escola, que demonstram avanços significativos na participação e na aprendizagem dos alunos. Atividades escolares que envolvem a análise e a produção de conteúdos veiculados por jornal impresso, TV, rádio, cinema e internet têm confirmado a relevância da integração de mídias na educação.

1.4.1 As contribuições das mídias impressas

Em se tratando das mídias impressas, destaca-se o trabalho de leitura e produção de jornais, com vistas a contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, bem como de suas capacidades de leitura, escrita e expressão oral.

Perini (1985 *apud* FARIA, 2007, p. 11) reconhece a contribuição do jornal na sala de aula para o ensino de língua portuguesa, afirmando ser um objeto realista para o ensino de língua, em que leitura e escrita aparecem em uma relação dialética consolidada por uma atividade prática, dispensando uma abordagem tradicional de sistematização da língua e de descrição gramatical. Ou seja, “é uma oportunidade de ensinar língua de maneira pragmática, espontânea, partindo sempre de assuntos que interessem aos alunos ou cujo interesse o professor seja capaz de suscitar” (FARIA, 2007, p. 15).

Isso representa uma forma alternativa de proporcionar ao aluno a prática de uma língua viva. É, pois, um recurso em que acontecimentos diários do mundo são lidos e/ou escritos, favorecendo melhorias no domínio da língua, realidade nem sempre alcançável quando se tem apenas os livros didáticos como materiais norteadores do trabalho escolar, os quais também não são, necessariamente, adequados à realidade de cada sala de aula. Nesse sentido, a contribuição do jornal, seja para leitura e discussão ou para produção de jornal escolar, vai além do ensino de língua.

Utilizado com finalidade pedagógica, ele representa um espaço de expressão dos alunos e de desenvolvimento da cidadania, fruto de um processo de aprendizagem voltado à leitura crítica dos textos e, conseqüentemente, à leitura crítica do mundo. Dessa forma, o jornal na sala de aula é visto como uma “estratégia pedagógica multifacetada” (FARIA & ZANCHETTA, 2007, p. 148), ou seja, não como um fim, mas como um meio para o trabalho do professor.

A integração da mídia impressa no contexto escolar proporciona benefícios consideráveis em uma realidade educacional que exige formas mais dinâmicas de concretização da relação de ensino e aprendizagem.

1.4.2 As contribuições do rádio

Semelhante à relevância do trabalho com o jornal impresso, percebe-se o aproveitamento do rádio em sala de aula. Essa mídia apresenta um grande potencial como estratégia pedagógica e, hoje, é um recurso que está bem mais fácil de ser utilizado, tanto pela disponibilidade de tecnologias, como pela necessidade de integração entre toda a comunidade escolar.

O rádio pode ser usado como recurso que colabora para melhorias na vida do aluno, tanto do ponto de vista do currículo escolar, quanto de sua vivência pessoal e atuação crítica e social na comunidade onde está inserido. No entanto, essa abrangência vai depender da exploração de seu potencial pelos professores tomados como mediadores do conhecimento.

Em se tratando das contribuições dentro do currículo escolar, Consani (2007) ressalta que o rádio na escola tem caráter interdisciplinar, sendo uma mídia passível de aproveitamento em todas as disciplinas.

Citando apenas o aproveitamento em Língua Portuguesa, o referido autor afirma que o trabalho com rádio permite minimizar as dificuldades de escrita demonstradas por alunos em todas as séries escolares.

Segundo ele, a maioria dos problemas de escrita está relacionada à tentativa de se escrever exatamente como se fala, e o trabalho com rádio ajuda a reduzir esse problema, porque, na sua produção, faz-se uso simultâneo dessas duas modalidades da língua. A comunicação oral por meio do rádio pressupõe um planejamento escrito prévio que, em sala de aula, dá margem para boas estratégias de ensino.

Compartilhando do mesmo pensamento, Ismar de Oliveira Soares¹ se posiciona afirmando que o rádio abre um espaço relevante para a aprendizagem, pois age no campo da expressão oral e da escrita. Isso porque a partir da necessidade de escrever em gêneros da esfera radiofônica, os alunos apresentam textos mais bem estruturados.

Diante do exposto, fica clara a relevância em utilizar o rádio em sala de aula como contribuição para a aprendizagem. A partir de uma finalidade explícita para as produções textuais, o aluno pode apresentar maior interesse pela escrita e se expressar de forma mais adequada em gêneros variados.

Todavia, além de melhorar a aprendizagem escolar, o rádio é um instrumento de comunicação entre a escola e a comunidade local, de forma que, para essa comunidade, ele é um instrumento de mobilização, sensibilização, informação e entretenimento. É nesse sentido que temos a contribuição dessa mídia na formação educacional do aluno sob outra perspectiva: a da sua atuação crítica e social no mundo.

Segundo Assumpção (1999), conhecendo a linguagem radiofônica, o educando poderá compreender a função desse meio de comunicação na sociedade contemporânea. Tendo participado como produtor dele, o aluno será, conseqüentemente, um consumidor mais exigente que não aceita passivamente as mensagens veiculadas, dado ao fato de que a produção envolve mais conhecimento do que percepção dos conteúdos.

Reforça-se, nesse contexto, a ideia de que, utilizadas de forma adequada, com uma finalidade pedagógica bem definida, as mídias são aliadas no favorecimento da aprendizagem, objetivo maior da escola.

¹ Ismar de Oliveira Soares é Coordenador do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação e professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Também é coordenador do projeto Educom.rádio, que desenvolve ações utilizando a linguagem radiofônica para o aprimoramento pedagógico de comunidades escolares, o desenvolvimento de protagonismos cidadãos e o treinamento de grupos profissionais.

1.4.3 As contribuições do audiovisual

Seguindo essa mesma perspectiva, fazemos referência às contribuições da mídia audiovisual, já que a televisão, o vídeo e o cinema estão, em geral, dentro das salas de aula e possibilitam a realização de modificações no espaço escolar.

Assim, como vimos fazendo até agora, na mídia impressa e radiofônica, iremos expor as contribuições da mídia audiovisual para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e aquisição de conhecimentos para o mundo.

Para o ensino de língua, apontamos, dentro do campo audiovisual, o uso do cinema como recurso eficaz. Napolitano (2009, p. 41) coloca que o cinema “pode estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e da compreensão textual”. Filmes estrangeiros, por exemplo, que são em grande número exibidos no Brasil, exigem habilidades de leitura que vão sendo constantemente aperfeiçoadas. Além disso, o momento posterior à exibição permite trabalhos diversos voltados à escrita, sejam para realizar análises interpretativas e produções de resenhas, sejam para recontar histórias, descrever cenas e personagens, etc. O referido autor também aponta uma larga contribuição do cinema na literatura. Um trabalho válido é o de comparação de textos literários e suas respectivas adaptações fílmicas.

Em se tratando do desenvolvimento de habilidades críticas em relação à realidade na qual está inserido o aluno, Almeida (2005, p. 41) discorre sobre a integração de mídias audiovisuais, dizendo que

criar espaços para a identificação e o diálogo entre essas formas de linguagem (produzida na integração entre imagens, movimentos e sons característicos da mídia audiovisual) e permitir que os alunos se expressem de diferentes maneiras são ações que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica sobre a influência da mídia e respectivas estratégias direcionadas a determinados grupos sociais, num grupo complexo em que se encontram implícitos, sutilmente, os significados que se pretende impor a esse público.

Dessa forma, presentes na escola, essas mídias permitem o desenvolvimento do pensamento crítico acerca dos conteúdos por elas veiculados, contribuindo para transformar as formas de percepção e apreensão da realidade.

As mídias audiovisuais são, assim, opções a mais para se trabalhar em sala de aula, favorecendo o compartilhamento do conhecimento entre professor e aluno, de forma espontânea e interessante.

Moran (2009, p. 1), em entrevista publicada no Portal do Professor do MEC, defende que

os vídeos facilitam a motivação, o interesse por assuntos novos. Os vídeos são dinâmicos, contam histórias, mostram e impactam. Facilitam o caminho para níveis de compreensão mais complexos, mais abstratos, com menos apoio sensorial como os textos filosóficos, os textos reflexivos.

Os vídeos são, dessa forma, recursos válidos para estimular a participação dos alunos nas discussões de determinados temas, seja como meros espectadores, seja como debatedores ou, ainda, como produtores midiáticos.

Nessa perspectiva, Moran (2014) elenca algumas formas de aproveitamento do vídeo no contexto escolar, a saber: uso como motivação e sensibilização dos alunos para um novo tema; como ilustração ou para contar, mostrar e tornar próximos, temas complicados; como vídeo-aulas; e como produção individual ou coletiva.

Ainda em se tratando da relação do aluno com o mundo que o cerca, o uso de audiovisuais em sala de aula proporciona, segundo o referido autor, maior interesse dos estudantes, aulas mais atraentes, desenvolvimento da criatividade e melhor fixação dos assuntos principais estudados na escola.

1.4.4 As contribuições da internet

Resultados favoráveis como os anteriores também são observados na utilização da internet no ambiente escolar.

O aprendizado auxiliado por essa mídia rompe barreiras geográficas, culturais, sociais e econômicas, tendo em vista que as mesmas informações podem ser acessadas através da rede em qualquer lugar do mundo. A internet pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem por proporcionar um ambiente interativo, rico e atrativo aos seus usuários.

Associado a isso, Côrtes (2010) diz que a internet na sala de aula aumenta a motivação dos alunos e a participação prazerosa nas atividades, além de promover o aumento na qualidade dos trabalhos desenvolvidos, melhoramento das habilidades de leitura da língua materna e línguas estrangeiras. Ademais, permite a possibilidade de socialização não somente com os alunos da sua comunidade, mas com o mundo.

Nessa perspectiva, a internet se revela como um universo válido a ser explorado com vistas ao alcance de objetivos reais de aprendizagem. Isso quer dizer que, se bem utilizada, proporciona ganhos evidentes no desenvolvimento de habilidades diversas do aluno. Contudo, reiteramos que os ganhos só se efetivam quando a mídia é “bem utilizada”, porque, como nos coloca Moran (2013, p. 36), “a web é uma fonte de avanços e problemas”, dada a sua amplitude e facilidade que torna difícil o controle do acesso e a organização das informações coletadas.

É nesse ponto, portanto, que percebemos, pois, mais uma relevância do trabalho com a referida mídia: o desenvolvimento da prática da pesquisa, uma necessidade por sabermos que, de maneira generalizada, o aluno de hoje mal lê, mal interpreta e, assim, acaba por copiar fragmentos que reproduzem ideias as quais mal entendem.

Demo (2009, p. 56) reflete acerca dessa problemática. Segundo o autor,

num oceano de conteúdos criados pelos interessados colaborativamente *on line*, o pensamento crítico, a pesquisa e a avaliação inteligente continuam desafios mal-encarados. A tendência dominante é de reprodução. Os estudantes sabem, de longe, bem mais copiar do que produzir ideias próprias.

A internet, principalmente hoje, quando falamos em web 2.0, oferece espaço amplo de oportunidades e favorece uma aprendizagem significativa, de forma prazerosa.

O mesmo autor, acima citado, elenca uma série dessas oportunidades. Entre elas estão o oferecimento de aprendizagem em lugar e tempo irrestritos; o incentivo à autoria com a criação de conteúdos; desenvolvimento de estratégias seletivas para acesso de conteúdos, visando à desinformação; e o aumento das possibilidades de interação com os professores. (DEMO, 2009, p. 55)

Tudo isso pode ser ofertado através de ferramentas como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, *e-portifólios*, *e-books*, *skype*, jogos, *You Tube*, redes sociais, entre tantos outros que são do conhecimento dos alunos, mas, sem direcionamento pedagógico, perdem em conteúdo, pela falta de mediação na exploração de seu potencial educativo.

1.5 Mídia-educação: o que é e para o que serve?

A presença massiva da mídia na sociedade fez emergir a necessidade de discutir, de modo mais atento, os conteúdos por ela veiculados, visando a esclarecimentos e à

compreensão dos processos de produção que causam efeitos variados de recepção no público leitor, telespectador ou ouvinte.

Pretendendo atender a essa necessidade, gradativamente, vêm sendo realizadas ações que buscam analisar a mídia, a partir de uma perspectiva educacional, a saber, a mídia-educação.

Para fazer um breve resgate histórico acerca dessa área de estudos, recorreremos a Bévort & Belloni (2009). Segundo as autoras, o interesse por esse campo de atuação começou na década de 1950, dado o crescimento das mídias na vida cotidiana. Mas foi a partir de 1960 que o tema começou a fazer parte das discussões em organismos internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), apresentando enfoques de sua dimensão enquanto objeto de estudo e, mais tarde, enquanto ferramenta pedagógica.

No início da década de 1980, houve um forte engajamento de profissionais de comunicação, educadores e movimentos culturais, para discutir a mídia sob a ótica educacional. No entanto, os esforços que se deram em caráter mais militante que oficial não foram exitosos, uma vez que não foi integrada ao cotidiano escolar, ficando restrita a experiências isoladas.

Hoje, a mídia-educação ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Avanços já foram alcançados e a discussão já se faz presente nas salas de aula, mesmo que a abordagem ainda não integre o currículo da escola formal.

Embora esteja adentrando o espaço escolar, a educação para as mídias ainda se dá de forma tímida e pontual dentro das aulas ou em projetos que nem sempre têm realização permanente.

Muitos educadores de todos os anos escolares já inseriram em sua prática docente o trabalho com vídeos, produção de jornais escolares, de programas de rádio, de blogs e diversas outras atividades que nem sempre se tratam de educação para as mídias, mas de trabalhos de educação com as mídias. Isso quer dizer que há integração de mídias em sala de aula, mas não necessariamente a ampliação dos horizontes do aluno para o entendimento das estratégias midiáticas e alcance de seus objetivos de audiência ou imposição de ideologias diversas, por exemplo.

Conforme nos coloca Bévort & Belloni (2009, p. 1088), “o foco não é o uso pedagógico ou didático das mídias, mas as experiências midiáticas dos jovens fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias”.

A mídia-educação é, portanto, um campo de estudo fundamental que toma a mídia não somente como recurso pedagógico ou com finalidade pedagógica para ensino de habilidades diversas, mas, principalmente, como objeto de estudo, suscitando a criticidade dos indivíduos em relação à produção de sentidos e ao auxílio para bem utilizá-las em contextos socioculturais variados.

Nesse sentido, a escola deve ter participação efetiva na condução de reflexões que permitam aos estudantes pensar sobre os fatos reais e a forma como as informações são repassadas, através dos programas de entretenimento, programas jornalísticos ou das publicidades, veiculados pela televisão, pelo rádio, pelos meios impressos ou pela internet.

Enfatizamos que cabe à escola esse trabalho porque, quando o assunto é a conscientização para entendimento das mensagens das mídias, não se pode esperar muito das famílias – especialmente das de menor poder aquisitivo – uma vez que elas fazem parte do grupo que responde às expectativas e interesses dessa mesma mídia.

Sobre isso, Bévort & Belloni (2009, p. 1094) afirmam que

O fator principal da falta de empenho dos sistemas midiáticos em colaborar com ações de mídia-educação é óbvio: as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem.

Sendo assim, quanto menos esclarecimento, mais alienação, menos qualidade de programação, menos discussão, mais submissão, mais aceitação de falsas realidades e mais dominação e imposição de interesses.

A escola deve ser, então, o meio promotor de reflexões e reconhecimento dos estudantes, enquanto seres críticos, ativos, atuantes e conscientes de sua participação na mudança de uma realidade. Para tanto, ela precisa ser pensada como lugar de discussão e debate, vislumbrando a construção da cidadania.

Corroboramos, nesse sentido, com as colocações de Pereira (s/d, p. 3), ao afirmar que

tanto a alfabetização quanto o letramento midiáticos 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.

Para tanto, a integração das mídias deve se dar na perspectiva de seu uso como instrumento pedagógico e também como objeto de estudo.

1.5.1 Educação e televisão: uma questão escolhas

Quando falamos em mídia-educação, estamos nos referindo a todas as mídias. No entanto, nesta seção, nos deteremos à mídia televisiva, que encanta por sua complexidade e capacidade de envolver o telespectador, através das múltiplas linguagens do audiovisual.

Cabe destacar que ela é um exemplo claro de multimodalidade na contemporaneidade. Sendo assim, exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para se fazerem significar (ROJO, 2012, p. 19). Requerem, portanto, multiletramentos, visto que inúmeros elementos se integram em um mesmo texto, fazendo o leitor lançar mão de diferentes linguagens para dar significado ao que lê.

Nesse sentido, a escola tem o papel de promover situações de aprendizagem que contemplem esses multiletramentos, ou seja, além de ensinar a ler e escrever, é preciso aprimorar a qualidade dos textos e fazer os alunos perceberem as potencialidades das diferentes linguagens nos diferentes contextos.

A mídia-educação pode dar uma contribuição nesse sentido, referindo-nos, mais especificamente, ao trabalho voltado à televisão, que envolve o telespectador através dessa multiplicidade de linguagens e, por isso, necessitam de um olhar especial e uma abordagem sob um viés mais analítico.

Isso sugere a inserção do estudante em contextos de produção que envolvam a multiplicidade de letramentos e desenvolvam a capacidade criadora de sentidos por parte deles. “Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29). Significa, pois, “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor e colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8).

O propósito é, de acordo com Belloni (2012, p. 44), apropriar-se da televisão e não se deixar dominar por ela. Para a autora, esse é o caminho mais eficaz para a emancipação e a cidadania.

Concordamos com ela, destacando a ideia de que o importante é fazer o aluno entender que ele não precisa ser controlado pela mídia. Ao contrário disso, ele precisa ter domínio da linguagem da televisão, compreender suas técnicas de persuasão, desconstruir e reconstruir o imaginário acerca dela, percebendo seus truques e se posicionando perante suas programações, se permitindo escolher o que, por que e para que ver, ou até mesmo optar pelo não ver.

É nesse ponto que se insere a relevante contribuição da escola. Não cabe mais o desprezo e a resistência a seu uso na sala de aula, sob a alegação de que a TV é uma vilã, que afasta os alunos da leitura e gera influências negativas na vida dos jovens. Isso seria corroborar a concepção de educação como ato de transferência de informação, em que o professor é tido como ativo, e o aluno como passivos (CARNEIRO, 2000, p. 29).

Considerando que hoje o receptor não é mais tão passivo e que relaciona o que vê ao que vive, à sua cultura, pensamos que a educação deve se abrir aos conhecimentos, e não se limitar ao conceito simplista da influência da mídia, mas tomar essa mídia como objeto de estudo, que dá margem para uma gama de possibilidades de análises, desde a linguagem às configurações das relações entre o real e o imaginário.

Nas palavras de Fischer (2006, p. 17),

é tratar da TV como criação, como produção cultural que nos oferece uma série de possibilidades de expressão audiovisual, de comunicação de sentimentos, ideias, indagações, informações; ao mesmo tempo fazer desse estudo da TV uma forma de pensar os problemas, as possibilidades e os impasses da educação na contemporaneidade.

No contexto escolar, a televisão pode ser pedagogicamente inserida, a partir de três perspectivas diferentes e complementares, a saber: educação para uso seletivo da TV; educação com a TV; e educação pela TV (CARNEIRO, 2000, p. 19).

Em se tratando da educação para a TV, têm-se as abordagens para o desenvolvimento da leitura crítica e criativa de programas de televisão, percebendo suas linguagens e condições de produção e recepção. Em relação à educação com a televisão, percebe-se a utilização desse veículo como estratégia pedagógica para motivar aprendizagens a partir da utilização de programas, ou trechos deles, para problematizar conteúdos ou informar, por exemplo. Já educar pela televisão significa comprometer emissoras com a formação do telespectador, com a oferta de mais e melhores programas para o público.

Embora citadas separadamente, esses três vieses se complementam, uma vez que, se o professor leva para a sala de aula uma proposta de análise de programa, ele está trabalhando

com educação para a TV, refletindo sobre o modo como tal programa é feito; está trabalhando a educação com a TV, porque o veículo está sendo usado para a construção de conhecimentos; e também educação pela TV, porque o fruto da análise, da crítica e da construção do conhecimento será a exigência de programações mais construtivas para um público seletivo e consciente.

No entanto, para que se complementem, é preciso formação por parte do professor, vislumbrando o aproveitamento pedagógico dessa mídia, ou seja, reconhecendo a relevância desse veículo enquanto meio facilitador de aprendizagens.

Educar para a televisão consistiria em introduzir nas escolas um processo de aprendizagem de leitura e análise de comerciais, programas de TV, filmes e obras videográficas. Do mesmo modo que a leitura da linguagem verbal, essa aprendizagem exige basicamente uma prática devidamente apoiada e orientada. A leitura audiovisual mais qualificada expande a capacidade de compreender, distinguindo e ao mesmo tempo integrando conteúdos e formas. Apura a percepção visual e auditiva. Possibilita assim, aprender bastante sobre como ela é escrita, ou seja, como se dão as etapas de criação, produção e edição de cada mensagem – seja ela um comercial, um telejornal, um programa de auditório ou um capítulo de novela (FISCHER, 2006, p.117).

Sendo assim, a televisão dá margem para discussões que ampliam os conhecimentos dos alunos, fazendo-os entender os processos de produção dos programas e conduzindo-os ao cruzamento de novas ideias com as que já fazem parte do seu repertório individual e sua atuação no meio social.

É na construção desse aprendizado que os alunos refletem e passam a perceber sua autonomia perante o que a mídia lhe oferece. É nessa dinâmica de análise e construção que ele vê a possibilidade de escolha de programação para o fim a que pretende atingir. É, pois, com esse aprendizado que ele irá ter consciência dos propósitos com os quais assiste a determinados programas: se para se entreter, para se informar, para formar uma opinião sobre determinado assunto, por exemplo.

Nessa perspectiva, o aluno/telespectador se permite assistir a novelas, sem se deixar influenciar pelas abordagens delas; assistir a telejornais, percebendo as concepções de cada veículo de comunicação; assistir a programas diversos, reconhecendo os apelos pela audiência e as estratégias usadas para se aproximar do público, seduzindo-o.

Diante de tudo isso, voltamos, então, a reiterar que a escola é o melhor lugar para análise e discussão sobre a TV, concordando com Belloni (2012), ao dizer que a idade da escolaridade obrigatória é a melhor faixa etária para realizar ações voltadas à relação

educação e mídia e que a escola é a instituição à qual cabe esse papel, porque esses jovens não encontram, na família, abertura para questionamentos sobre a televisão. Ademais, segundo a autora, adultos são menos abertos a mudanças de comportamentos.

Toda essa atenção voltada a uma perspectiva de ensino no qual seja contemplada a televisão se dá porque ela está presente no cotidiano dos brasileiros, difundindo valores e atuando como agência socializadora, tal como a família e a escola, atuando, pois, como educadora.

No entanto, é um veículo muito comumente criticado por seu caráter superficial que, aliando mensagens sonoras e visuais, parece ter o poder de moldar o telespectador, de não incentivar a criticidade, de ir contra o incentivo à leitura.

Relacionado a isso, Castro & Batista (2013, p.162) tecem algumas considerações importantes:

Se a televisão e, especialmente, o telejornal distorce a realidade, é simplista e tende a certa homogeneização cultural e linguística, não se pode desconsiderar, porém seu importante papel na disseminação da informação e na criação de uma arena política, quer dizer, na instauração de um fórum de debates que tem uma profunda presença na via cotidiana do conjunto da população brasileira (CASTRO & BATISTA, 2013, p.162).

Sendo assim, mais uma vez, justifica-se a presença dessa mídia na sala de aula: contribuir para que os alunos interpretem o que chega a eles pela televisão, de modo a ampliar seus conhecimentos e suas possibilidades de participação nos debates sociais.

Ademais, a informação quando chega ao receptor é ressignificada pelo contexto cultural no qual está inserido e passou, portanto, a ser papel a escola fazer a mediação entre esse conteúdo recebido e a ressignificação feita pelo aluno.

1.5.2 O telejornalismo como possibilidade de ensino

Afora os programas de entretenimento, possivelmente preferidos pelos jovens, os telejornais, principalmente os locais, também contam com a audiência dessa faixa etária, sendo parte das fontes de informação às quais os jovens têm acesso.

Nesse sentido, o trabalho com a análise e produção de telejornais em sala de aula se faz relevante. Mas não só por isso. Há motivos que vão além das orientações para a recepção de conteúdos e do desenvolvimento da criticidade.

As relações entre oralidade e escrita, os comentários feitos pelos âncoras, a seleção de imagens referentes aos textos, a produção escrita da notícia, a entonação no ato da leitura, a organização de entrevistas, a postura para apresentações em público, todas essas são ações que contribuem para o crescimento do aluno e podem proporcionar avanços a partir do trabalho com telejornais na sala de aula.

Esse é um caminho acessível, porque é possível produzir telejornais dentro da escola, dado às facilidades de acesso a equipamentos que permitem sua produção, visando às práticas sociais reais de leitura e de escrita.

Sobre isso, Castro & Batista (2013) afirmam que fazer TV na escola permite

romper com a artificialidade da produção de textos em sala de aula: com esses instrumentos e recursos ao alcance de quase todos, fala-se e escreve-se para o mundo. O que poderia desejar mais um professor de português? (CASTRO & BATISTA, 2013, p. 174).

Para tanto, é preciso entender a dinâmica dos telejornais, as características que os fazem ser atraentes a públicos diversos, em horários também diversos, com formas de abordagem dos fatos, sob perspectivas diferentes e linguagens também distintas.

1.5.3 Telejornais: algumas especificidades

Para fins de identificação neste trabalho, separamos os telejornais em duas categorias: um a que chamaremos de formal e outro a que iremos nos referir como popular.

Tal classificação foi feita arbitrariamente, tomando como critério norteador sua linguagem e formato, que variam estrategicamente. Sendo assim, consideramos como formal aquele que é sério e expositivo. E consideramos como popular o outro mais descontraído, opinativo e com menos rigor estrutural.

Em ambos, cabe ressaltar que há a preocupação com a manutenção da audiência, uma vez que é esta a responsável pela parte comercial da qual saem os recursos investidos nas emissoras. Sendo assim, quanto maior a audiência dos telejornais, maior será o valor cobrado pelos anúncios veiculados nos intervalos daquela programação.

É daí que surge a inclinação para a espetacularização da notícia, que, segundo Castro & Batista (2012, p. 166),

trata-se de lançar mão de recursos que prendam a audiência – mesmo que, muitas vezes, sob risco de comprometer a informação, trazendo uma forte carga emocional, certo esquematismo entre ‘bons’ e ‘maus’, lições de moral e dramaticidade. É a transformação da notícia em ‘show’ ou forma de entretenimento.

Isso acontece em todos os telejornais. A audiência orienta a produção dos jornais e os segmenta em formatos distintos para diferentes horários, de acordo com cada público, interferindo na seleção dos assuntos, na linguagem, no estilo, na escolha das matérias.

Assim, os telejornais tendem a passear por variações de formalidade. Os matutinos permitem certa interação entre os âncoras; nos vespertinos cabem mais comentários acerca dos fatos noticiados e um tom mais informal; os noturnos, embora ainda apresentem certa coloquialidade, são mais rígidos e menos didáticos, pressupondo um perfil de público mais instruído.

Há ainda os jornais populares, que são dirigidos às camadas menos favorecidas da população e fazem uso de uma linguagem mais simples, abordando temas mais voltados às demandas regionais. Neles

a enunciação é sempre organizada em torno de uma denúncia geral de descaso, incapacidade administrativa, desfaçatez de autoridades e bandidos: todas as grandes e pequenas injustiças a que os pobres são submetidos são elencados em linguagem dramática, sempre alguns tons acima e sem análise alguma. O enunciador do telejornal parece se caracterizar como um justiceiro que assumiria o suposto ponto de vista ou perspectiva do pobre e seu desejo de denúncia e reconhecimento das injustiças (CASTRO & BATISTA, 2012, p. 167).

Exemplos de jornais populares são os de perfil policial tais como “Cidade Alerta”, de veiculação nacional; “Correio Verdade” e “A Patrulha da Cidade”, de veiculação local e que têm atraído grande audiência pela sensação de identificação que repassa a seu público, aparentemente, acatando os desejos do telespectador.

Essas são algumas das peculiaridades que merecem atenção para que haja o consumo consciente dos conteúdos veiculados pela TV, ideia que defendemos até agora.

Não se trata de pretender afastar os alunos de determinado tipo de programa, mas de orientá-los a entender as estratégias que são usadas para atrair o espectador, permitindo que

ele goste de assistir, contudo, não se deixe influenciar ou iludir pela proximidade que o programa parece transparecer.

1.6 Pedagogia de projetos: uma perspectiva de ensino para o mundo

Em busca de melhores formas de ensinar e de promover o aprendizado aplicado à vivência no mundo fora da escola, é cada vez mais recorrente, nos espaços escolares, a realização de projetos, pretendendo atingir um ensino que se dê em caráter interdisciplinar e pautado na participação efetiva do aluno como construtor do conhecimento.

Todavia, essa não é uma prática recente, uma vez que não é de hoje que os educadores de todas as áreas tentam renovar seus métodos e instrumentos de trabalho a fim de formar cidadãos ativos numa sociedade que se reconfigura e exige deles mais autonomia e dinamicidade.

É com esse propósito, que parece ter se instaurado, no campo da educação, a adesão à pedagogia de projetos. De acordo com Valente (2009, p. 90), “a proposta da educação por projetos é um tentativa de unir dois mundos que coexistem separadamente: a vida e a escola”.

No entanto, esse recurso parece estar banalizado, porque, hoje, na escola, tudo se diz ser feito através de projetos. São projetos pedagógicos, projetos de ensino, projetos de trabalho, projetos temáticos, projetos interdisciplinares, projetos de pesquisa, enfim, uma vasta nomenclatura utilizada aleatoriamente por professores que, nem sempre, sabem claramente o tipo de trabalho que estão realizando com seus alunos. Isso acontece, talvez, por falta de conhecimento do docente quanto à própria definição do que vem a ser um projeto.

Nesse sentido, para tratar do assunto, vale iniciar fazendo uma reflexão acerca desse tão utilizado recurso. O que é? Para que serve? Como, quando e por que utilizá-lo?

De acordo com MACHADO (2009), “projeto é lançar-se para o futuro, com orientação. É a busca pelo que se pretende ser e conhecer. É a procura por respostas para uma interrogação que provoca interesse e incomoda”. É, pois, o questionamento e a investigação a fim de chegar a uma descoberta, o aprendizado.

Sendo assim, pensamos que nem sempre a escola desenvolve projetos. Embora realize atividades que são tomadas como ações de um, não é regra a escola alcançar o objetivo de instigar o aluno a buscar o conhecimento. Consequentemente, essas ações não culminam em

aprendizagem, e um dos motivos que levam a essa frustração é a distância existente entre os anseios do aluno e a prática metodológica do professor na realização do projeto.

Quando falamos em “anseios dos alunos”, estamos considerando-os como participantes fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem. Entendendo, pois, que, na perspectiva de ensino por meio de projetos, é impossível desconsiderar a participação do aluno, para quem a mediação do professor deve estar voltada.

Acerca disso, mais uma vez nos reportamos a Machado (2009, p.11), quando coloca que “dentro deste contexto de projeto não cabe uma proposta fechada que seja imposta para os alunos. Eles precisam lançar-se para um futuro aberto e não criado”, ou seja, não é o professor quem deve fechar uma proposta de trabalho e impor o cumprimento das etapas aos alunos. Ao contrário, em muitos casos, a proposta precisa partir deles para que haja a participação, o interesse e o sucesso do trabalho realizado.

Para despertar o interesse dos alunos, no entanto, não há a necessidade de o projeto ser algo extraordinário. Assuntos cotidianos podem apresentar-se como recursos temáticos eficientes para o desenvolvimento de trabalhos que gerem a vontade de aprender.

Contudo, convém apontar que os projetos são uma alternativa de ensino, uma possibilidade pedagógica. No curso do ano letivo, as aulas tradicionais não devem ser descartadas, porque há casos em que o contato mais restrito com o professor, em uma abordagem mais voltada à transmissão de conhecimento, ainda é o mais válido e eficiente.

Concordamos, pois, com as palavras de Almeida (2009, p. 62), quando afirma que “se fizermos do projeto uma camisa-de-força para todas as atividades, estaremos mais uma vez engessando a prática pedagógica”. E é, justamente, o oposto que se pretende atingir, utilizando-se de metodologias e estratégias variadas para se chegar ao aprendizado que será levado pelo aluno para a sua vivência cotidiana, dentro e fora da escola.

Para promover essa relação, cabe tratar da tão pretendida interdisciplinaridade, que é potencializada na realização de projetos dentro da escola.

De acordo com Prado (2009, p. 84), a interdisciplinaridade favorece o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, promovendo situações de aprendizagem contextualizada. Mas isso não quer dizer que as atividades interdisciplinares, geralmente supervalorizadas no âmbito escolar, sejam superiores às disciplinares.

Sobre isso, a autora supracitada explica que não há, necessariamente, perda da identidade das disciplinas para se trabalhar de forma interdisciplinar.

O conhecimento específico – disciplinar – oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado – interdisciplinar – dá-lhe a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos (PRADO, 2009, p. 84).

O trabalho com projetos, no âmbito escolar, pode, pois, promover esse diálogo entre os conhecimentos adquiridos, a partir da integração de diversas disciplinas, no entanto, há os momentos em que a particularidade se sobressai e o aprendizado acontece de forma mais isolada.

1.6.1 O ensino por projetos e a participação do professor

Seja de forma disciplinar ou interdisciplinar, a participação do professor na condução do trabalho em desenvolvimento é imprescindível, permeando os dois processos e ajudando os alunos. Segundo Valente (2009, p. 92),

O educador deve estar preparado e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, para que ele seja capaz de transformar as informações (transmitidas e/ou pesquisadas) em conhecimento, por meio de situações-problema, projeto e outras atividades que envolvam ações reflexivas. O importante é que haja um movimento entre estas duas abordagens pedagógicas de forma articulada, propiciando ao aluno vivenciar o fazer e o compreender e, conseqüentemente, a (re)construção do conhecimento.

O professor é, nesse sentido, uma guia que vai orientando o aluno sobre o como fazer e o onde pesquisar, fazendo-o perceber os conceitos disciplinares aprendidos que se aplicam em determinadas situações. É, pois, uma parceria que caminha para a construção do conhecimento e para a elaboração de estratégias sobre o aprender.

O trabalho com projetos em sala de aula promove esse aprender a aprender porque “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar, criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2009. P. 80).

Contudo, o professor precisa ter clara a intencionalidade pedagógica para intervir adequadamente no processo, garantindo a formalização, compreensão e sistematização dos conceitos desenvolvidos ao longo da execução do projeto. É preciso que o professor saiba

explorar as potencialidades “e entender que levar a cabo um projeto não significa necessariamente que o aluno construiu conhecimento” (VALENTE, 2009, p. 95).

O educador precisa, então, estar aberto a mudanças na prática pedagógica, visando a alcançar o interesse dos alunos e as necessidades deles.

1.6.2 Projetos de letramento e práticas sociais de leitura e de escrita

Associada à ideia da realização de projetos que proporcionem aos alunos uma prática escolar que dê sentido ao que é vivenciado fora da escola está a necessidade da ênfase no trabalho com leitura e escrita, meios pelos quais o ser social torna-se autônomo e consciente de seu papel de cidadão no meio em que vive.

Para tanto, é preciso se desvencilhar de uma prática pedagógica ainda muito exercida nos espaços escolares: a submissão excessiva aos conteúdos curriculares segmentados em disciplinas.

Não raro, vemos a preocupação de muitos professores em cumprir todo um extenso programa curricular – que, muitas vezes, não é apreendido pelos alunos e menos ainda usado no dia a dia desse público – e em atribuir notas para fins formais e de satisfação ao sistema de ensino, que ainda presume a aprendizagem a partir da realização de provas.

No entanto, o que é preciso para que, de fato, o progresso seja alcançado é a tomada de iniciativa para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender a fim de acabar com a realização de um trabalho estéril que se encerra na sala de aula.

Como facilitador desse trabalho se apresentam os projetos de letramento, um modelo didático que se apoia na prática social e possibilita a ressignificação da leitura e da escrita enquanto ferramentas necessárias para agir socialmente (TINOCO, 2008, p. 162).

Através deles, os alunos leem e escrevem com uma função social a ser desempenhada, e não para simples demonstração de suas capacidades de ler e escrever. As ações para seu desenvolvimento partem de fora da escola, onde são aprimoradas, e retornam para o espaço social, interferindo na realidade.

O projeto de letramento permite que o professor se liberte para oferecer ao aluno uma formação para a vida, trabalhando as competências exigidas para lidar com situações de leitura e escrita no cotidiano, sem que isso aconteça de forma compartimentalizada e individualizada, mas inter-relacionada, socializada e compartilhada.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 20), ao afirmar que

os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz.

Isso pressupõe, também, uma ressignificação da prática docente voltada a um ensino alicerçado nos eventos de letramento cotidianos, visando, pois, uma aprendizagem horizontal na qual o professor é mediador do conhecimento que, por sua vez, é construído em parceria. “O papel do professor não é o de planejar e executar, tampouco o de fazer para o aluno, e sim fazer com ele, atuando em parceria, apoiados no conhecimento, nas habilidades e experiências de cada um” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 37).

Presume-se, então, a substituição do excesso de aula expositiva, centrada nos conteúdos e na execução de atividades por parte dos alunos, por um fazer docente voltado para ações gestoras de alunos preocupados em aprender a aprender e que, assim, desenvolvem a criatividade e a capacidade de lidar com a resolução de problemas.

Tais projetos são relevantes por viabilizarem a análise de um problema e a intervenção nele, sinalizando para uma solução. Dessa forma, o aluno aprende intervindo em uma prática social e se constitui como “leitor-escrevente-cidadão-participante (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.48).

Nesse sentido, é interessante destacar que os projetos de letramentos associam os saberes linguísticos ao exercício da cidadania e ao aprendizado da língua voltado a seu uso na sociedade e em benefício próprio do usuário, algo não alcançável em estudos escolares de metalinguagem.

Eles diferem dos projetos pedagógicos exatamente por este motivo: ao invés de partir do estudo de gêneros pré-determinados para trabalhar a leitura e a escrita, os projetos de letramento partem da prática social que, inevitavelmente, desencadeiam a leitura e escrita de gêneros diversos. Esse é o diferencial que insere o aluno nas práticas de letramento – principalmente porque vivemos em uma sociedade grafocêntrica – e o faz agir no mundo.

Conhecer a estrutura de gêneros variados não garante a fluência que o usuário necessita para se expressar e interferir na realidade ao seu redor. Os projetos de letramento, por sua vez, são uma alternativa para a abertura do questionamento, da pesquisa, das descobertas e da construção do conhecimento através da linguagem, apontando para avanços nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna.

1.7 Mídias e trabalho docente

A facilidade de acesso à informação, promovida pela presença das tecnologias digitais e das mídias no cotidiano, vem provocando mudanças nas formas de aprender e, conseqüentemente, nas formas de ensinar. É o que nos coloca Kenski (2003, p. 91), quando afirma que “estamos vivenciando um momento de transição social que se reflete em mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação”.

Freitas (2009, p. 60), seguindo essa mesma perspectiva, afirma que “as transformações culturais e as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade” os quais, por sua vez, modificam as formas de construção do conhecimento e recriam processos de ensino e aprendizagem.

Isso implica dizer que metodologias tradicionais de ensino não atendem mais às necessidades do aluno contemporâneo, uma vez que ele, de forma cada vez mais acelerada, mantém contato direto com tecnologias que lhe apresentam conteúdos e informações em quantidade e tempo irrestrito.

A esses alunos, que nasceram e estão inseridos em um mundo digital, Jordão (2009) chama de *nativos digitais*: uma geração que acompanha naturalmente o ritmo das novas tecnologias, sem a necessidade de uma aprendizagem intermediada, já que, desde os primeiros anos de vida, o contato com as diferentes tecnologias se dá espontaneamente, como se desde sempre aquilo fizesse parte do seu desenvolvimento cognitivo.

Além desses chamados de *Nativos Digitais*, existem aquelas pessoas de uma geração passada que não nasceram nesse mundo digital e, portanto, estão, em geral, tentando acompanhar a evolução das tecnologias. Elas são denominadas por Jordão (2009) de *imigrantes digitais*, grupo no qual estão inseridos os professores.

Considerando a diferença acima apresentada, emerge a necessidade de reflexão acerca das melhores formas de ensinar visando um aluno nativo digital que apresenta novas formas de aprender. Conforme aponta Jordão (2009, p. 11),

não adianta mais usar as mesmas estratégias utilizadas por nossos professores, e que funcionaram tão bem conosco. Temos que nos adaptar à agilidade de pensamento e à velocidade do acesso à informação que nossos alunos possuem atualmente.

Nesse sentido, instaura-se uma nova configuração de ensino que não requer o sistema linear, usado tradicionalmente por vários anos, mas um sistema randômico, que, “repleto de

conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, está muito mais próximo da forma como o aluno pensa e aprende” (JORDÃO, 2009, p. 10). Em outras palavras, quando, no processo de aprendizagem, o aluno faz uso de elementos recorrentes no seu cotidiano, consegue apreender os conteúdos de forma mais agradável e eficaz.

O professor é o responsável por iniciar esse processo de mudança, levando para a sala de aula novas formas de relacionar o conhecimento adquirido dentro da escola com o mundo fora do ambiente escolar.

Diante disso, entendemos que falar em professor na perspectiva contemporânea de desenvolvimento acelerado de tecnologias e presença massiva da mídia é falar em mediação. Nessa perspectiva, Oliveira & Avelar (2010, p. 3) apontam que

seu papel [do professor] mudou completamente, mas continua essencial, pois será sempre a capacidade do professor para selecionar e explorar as tecnologias adequadas ao seu contexto específico que dará a devida dimensão ao seu uso na educação, não só porque facilitará as tarefas de ensino, mas principalmente porque poderá facilitar e ampliar a aprendizagem de seus alunos.

Esse raciocínio considera o conhecimento como uma construção feita pelo aluno e não mais como transmissão feita ao aluno, conforme salienta Abreu (2009).

A integração de mídias e tecnologias, no cotidiano escolar, promove esse tipo de aprendizado, considerando o aluno como nativo digital, bem como pode contribuir para a inserção daqueles que, por motivos diversos, não estão entre os nativos digitais, mas têm a oportunidade de adentrarem neste mundo, através do tipo de ensino ao qual têm acesso. No entanto, isso requer adequação do professor às novas formas de comunicação e tecnologias que se intensificam a cada dia e que, por isso, devem ser usados com vistas a um trabalho pedagogicamente eficiente.

É preciso considerar que o profissional de educação precisa acompanhar as mudanças na sociedade contemporânea, assumindo o papel anteriormente citado de mediador do conhecimento. Tal acompanhamento somente é possível a partir de cursos de formação de professores.

Nesse sentido, Almeida (2005) coloca que é no processo de formação que o educador tem a oportunidade de vivenciar papéis diferentes, ora como aprendiz, ora como observador da atuação de outro professor. Essa vivência promove reflexões acerca de seu papel no

desenvolvimento de projetos que integrem tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos.

Segundo a referida autora,

a concepção dessa formação é a de continuidade e serviço, de processo, não buscando um produto pronto, mas sim a criação de um movimento cuja dinâmica se estabelece na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação [...]. Não se trata de uma formação voltada para a atuação no futuro, mas sim de uma formação direcionada pelo presente, tendo como pano de fundo a ação imediata do educador (ALMEIDA, 2005, p. 44).

Acerca desse aspecto, convém ressaltar que grande parte das pesquisas é mais enfática quanto à questão da formação de professores para a utilização de tecnologias em sala de aula. Em se tratando da formação para o uso de mídias no ambiente escolar, há poucos estudos produzidos na área.

A utilização de computadores e da informática em sala de aula parece ser a maior preocupação de pesquisadores como Batista & Segenreich (2006); Oliveira & Avelar (2010); Jordão (2009); Kenski (2003); Freitas (2009) e Abreu (2009). Todos convergem em um mesmo ponto: não basta a formação técnica do professor para lidar com tecnologias em sala de aula, é preciso conhecimento teórico sobre as implicações dessas tecnologias na realidade do aluno.

Moran (2008, p. 168, *apud* MARTINS; JORDÃO & DOMINGUES, 2010 p. 5) ratifica essa necessidade de aquisição de conhecimento teórico para o uso de mídias e tecnologias em sala de aula, afirmando que “educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias”.

Assim sendo, o trabalho com mídias somente se efetiva, satisfatoriamente, quando o professor tem conhecimento de suas especificidades, de sua influência na sociedade. É esse conhecimento que conduzirá as escolhas pedagógicas mais coerentes para um trabalho com objetivos bem delineados e resultados satisfatórios.

Nesse sentido, Batista & Segenreich (2006) colocam que

a inclusão digital do professor vai além da simples inserção dos profissionais da educação no “universo” das tecnologias de informação e comunicação. Requer, sobretudo, apropriação de postura crítica e predisposição para a aprendizagem permanente, de modo que a utilização desses recursos otimize positivamente o processo de construção de conhecimento no lugar de reforçar hábitos de memorização e instrumentalização técnica (BATISTA & SEGENREICH, 2006, p. 1).

Percebemos que o posicionamento crítico perante as tecnologias é o grande diferencial no processo de ensino/aprendizagem. A ele, Freire (1987 *apud* BATISTA & SEGENREICH, 2006) destaca a necessidade do ensino a partir de uma postura dialógica em que, de forma colaborativa, os alunos vão estabelecendo relações com diferentes campos do saber. “Assim, trava-se uma relação triádica entre educador-educando-objeto do conhecimento, caracterizada pelo falar, ouvir, ser, questionar, criticar, transformar” (BATISTA & SEGENREICH, 2006, p. 4).

Como resultados desse processo, estão a possibilidade do aprendizado com teor crítico por parte dos alunos e as novas posturas pedagógicas por parte do professor.

Martins (2007, p. 216) compartilha da mesma ideia, ao observar que a prática docente envolve dinamismo e dialeticidade entre o fazer e o pensar sobre o fazer pedagógico, de forma que “por estarem pensando criticamente, a prática de hoje ou de ontem podem melhorar a próxima prática”. Isso implica um progresso gradativo da qualidade da educação oferecida por profissionais mais bem preparados e conscientes de sua função.

Embora mais direcionada para o uso de tecnologias em sala de aula, essa mesma postura dialógica pode ser estendida para o uso de mídias no ambiente escolar. Tomando a educação enquanto processo que visa à participação social dos alunos, à visão crítica diante do mundo e à autonomia na construção do conhecimento, pensamos que a formação dos professores deve se dar de forma qualificada tornando esses profissionais aptos para utilizarem as mídias adequadamente no ensino e garantir a aprendizagem a que se propõe.

Para isso, segundo Kenski (2003, p. 89), “é preciso que ele [o professor] possa estar preparado para dialogar junto com seus alunos – com outras realidades, fora do mundo da escola”, atuando, assim, na abrangência das mídias presentes em todos os espaços sociais.

Para atender a essa necessidade, é imprescindível reconhecer a importância da inclusão dessa discussão no momento da formação inicial, bem como considerar que o mundo está em constante modificação, no aperfeiçoamento através dos programas de formação continuada.

Em se tratando da formação inicial, podemos apontar uma lacuna: alguns cursos superiores de formação de professores ainda não contam, em sua grade curricular, com disciplinas relacionadas ao uso de mídias em sala de aula, fato que acarreta o pouco interesse dos graduandos e, por sua vez, no pequeno número de produções acadêmicas envolvendo a temática.

Nesse sentido, percebe-se a contradição de que, embora seja sabida a necessidade de integração de mídias em sala de aula, as metodologias não são contempladas no momento

crucial da formação do profissional. O resultado é, pois, a propagação de ações arcaicas, mais tarde criticadas pela própria academia.

De acordo com Oliveira & Avelar (2010), a inclusão de uma disciplina que discuta o uso de mídias em sala de aula representa um dos caminhos para que os futuros professores cheguem às escolas com o domínio das habilidades básicas na execução de um trabalho que se propõe formar cidadãos críticos para o mundo.

Em se tratando daqueles profissionais que já estão em sala de aula, existem os cursos presenciais ou a distância, treinamentos realizados nas próprias escolas e convênios com universidades, para aprimorar o debate e aperfeiçoar a prática pedagógica.

Vários cursos já são oferecidos, no Brasil, com esse propósito. É o caso do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, que possui três níveis distintos de formação, a saber, o Básico e o Intermediário, que apresentam certificação de extensão, e o nível Avançado, que oferece certificação em nível de especialização.

As redes de televisão educativas também dão a oportunidade de capacitação. Como exemplos podem ser citadas: a TV Escola, da Fundação Roquete Pinto do MEC, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta de São Paulo e o Canal Futura, das Organizações Globo de Televisão.

Todos esses meios voltados à capacitação profissional do educador sinalizam para uma mesma concepção: a de que professores e alunos precisam adquirir o hábito de analisar, criticar e contestar as informações que lhes são apresentadas para, assim, poder perceber as nuances dos discursos midiáticos que, cotidianamente, lhes cercam.

Casali ratifica esse pensamento afirmando que

é preciso que os educadores se deem conta de que a mídia representa um campo do conhecimento que deve ser ensinado assim como outros conteúdos disciplinares, a fim de que os egressos das escolas constituam-se verdadeiramente como cidadãos – em uma sociedade já midiaticizada (CASALI, 2008, p. 7).

Não se trata, pois, de se capacitar a usar a mídia em sala de aula. O hábito anteriormente referido somente se efetiva quando há conhecimento prático e, indispensavelmente, teórico do professor que deve ter finalidades além das requeridas no âmbito escolar.

É preciso reconhecer que alcançar tal nível exige mudanças significativas, a começar pela reconstrução da prática pedagógica, através da reflexão sobre a sua própria ação, a

funcionalidade das tecnologias, a realidade dos alunos, da escola e das possibilidades de uso dentro dessa realidade.

Diante do exposto, enfatizamos a necessidade da implantação de uma política de formação de professores que permita repensar a prática pedagógica, levando em consideração a educação no contexto atual. Acreditamos que é essa formação que permite a constituição real de uma sociedade do conhecimento.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA INTERVENÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS

Este capítulo é dedicado à exposição dos procedimentos metodológicos de que fizemos uso na realização deste trabalho.

Nele, também, discorreremos sobre o perfil dos estudantes com quem foi realizada a intervenção pedagógica e tecemos considerações acerca do projeto de letramento que conduziu o processo interventivo.

2.1 Contexto da pesquisa

O estudo caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa, com caráter descritivo e intervencionista, uma vez que é feito a partir da realização de um projeto de letramento que presumiu a formação de leitores mais maduros frente à mídia televisiva.

Por contar com a atuação direta da professora na condução das etapas do projeto, o estudo também se classifica como pesquisa-ação, que se deu no âmbito da prática docente.

Trabalhando sozinha com a turma, houve uma reorganização da prática pedagógica, que foi melhorada e adequada, traduzindo as ideias da professora/pesquisadora ao contexto de sua própria sala de aula e proporcionando aos alunos a possibilidade de desenvolvimento em diferentes situações de aprendizagem.

2.2 Sujeitos da pesquisa

A intervenção para a realização deste trabalho foi feita com uma turma de alunos de 9º ano, do turno da tarde, da E.E.E.F.M. Professor Itan Pereira, no município de Campina Grande/PB.

Participaram 24 estudantes, que foram divididos em oito grupos para a execução da proposta de trabalho explicitada mais à frente.

Cabe, neste momento, traçar um perfil da referida turma, a fim de apontar pontos altos e baixos dos estudantes que a compõe, justificando a escolha por esses alunos, especificamente.

Vale destacar que se trata de uma turma heterogênea, formada, pois, por alunos que demonstram níveis variados de comprometimento com os estudos. Todavia, é uma turma muito aberta à recepção de propostas de trabalho que fujam à rotina da tradicional aula de português: aquela que se dá a partir da leitura, interpretação de textos, exploração da gramática, execução e correção de exercícios de sala e de casa.

Sempre que há uma proposta mais dinâmica, que motive a realização de atividades diferentes do previsível, há boa aceitação por parte de todos, que interagem e contribuem para a condução satisfatória das aulas.

No entanto, apesar de receptiva, a turma é pouco autônoma e muito dependente do professor para a realização das tarefas propostas, de modo que, se o docente não estiver recorrentemente motivando, os alunos se perdem no decorrer do trabalho e acabam por deixá-lo inacabado.

Tal falta de autonomia se revela ainda maior quando se trata de atividades a serem cumpridas fora do ambiente escolar: pesquisas, produção de seminários, cumprimento de atividades em grupos, por exemplo.

Apesar de já ter havido progressos e avanços para suprir tal deficiência, ainda há uma relativa dificuldade no que diz respeito ao cumprimento de prazos e realização satisfatória de tarefas simples que poderiam ser feitas sem o acompanhamento minucioso do professor.

Não se trata de querer que o aluno cumpra as tarefas que lhe foram atribuídas de maneira isolada e sem acompanhamento, mas de ter a liberdade de, depois de instruídos, ter iniciativa, criatividade e comprometimento para agir e dar um retorno do que lhe foi solicitado.

Essa ineficiência foi, inclusive, um dos desafios enfrentados na realização da proposta de intervenção com eles aplicada e que será, posteriormente, exposta.

No que se refere à maturidade das habilidades de leitura e de escrita, percebe-se que grande parte da turma apresenta lacunas em sua formação, ao longo do ensino fundamental. Enquanto uma pequena parcela de alunos lê, interpreta, relaciona ideias, escreve com coerência, se expressa oralmente de forma satisfatória, outra maior apresenta graves dificuldades de realizar tarefas básicas de leitura, escrita, apresentando melhores resultados na oralidade.

A experiência de ter lecionado em outras turmas de nono ano, anteriores a esta participante do projeto, nos leva a poder afirmar que é uma turma que exige atenção diferenciada, por demonstrar-se aquém do esperado para alunos concluintes do ensino fundamental e prestes a ingressar no ensino médio.

Além disso, o contato semanal com esses alunos leva a perceber que eles compõem um grupo de fácil manipulação, que tende a concordar com a maioria das opiniões que lhe forem ofertadas. Poucos são os alunos que questionam o porquê dos fatos. Ao contrário disso, aceitam facilmente pontos de vista inicialmente divergentes dos seus, mas rapidamente convertidos por argumentos, não necessariamente, bem elaborados.

Sendo assim, pensamos que foi uma escolha acertada a opção pela referida turma, uma vez que tínhamos ali um perfil propício ao trabalho docente, a saber: boa aceitação para atividades mais dinâmicas e diferenciadas; necessidades de intervenções para melhorias nas habilidades de leitura, oralidade e escrita; e a oportunidade de orientação quanto à produção e à recepção de mensagens veiculadas pela televisão, meio usual como fonte de entretenimento e informação para esses estudantes.

2.3 Considerações acerca do projeto de intervenção

O projeto de intervenção realizado para fins deste trabalho pretendeu englobar aspectos relacionados à leitura de conteúdos provenientes da mídia audiovisual, mais precisamente de telejornais que estão entre as preferências dos sujeitos da referida intervenção.

A partir deles, foram propostas análises condicionadas por critérios estabelecidos de acordo com o nível intelectual dos estudantes, buscando promover situações de aprendizagem que vislumbassem uma contribuição para a ampliação de sua capacidade crítica.

Além disso, o projeto propôs a produção de dois telejornais de perfis distintos, mas com conteúdos semelhantes, instigando os educandos a uma percepção diferenciada acerca da mídia em estudo.

Para tanto, recorreremos à realização de um projeto de letramento por se adequar à proposta de oferecer aos estudantes situações de leitura e de produção de textos que, efetivamente, circulem na sociedade.

Concordando com Tinoco (2008), consideramos que esses projetos caracterizam-se como uma nova perspectiva de ensino que se afasta das abordagens tradicionais e se coloca como um modelo alternativo ao de sequências didáticas, apresentando possibilidades para o uso social da linguagem.

De acordo com a autora, os projetos de letramento

favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do consequente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes (TINOCO, 2008, p. 162).

Sendo assim, eles contribuem para uma aprendizagem significativa que faz o aluno dar sentido a suas produções e se perceber enquanto membro da sociedade.

Neste trabalho, o projeto de letramento desenvolvido foi dividido em módulos, os quais estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Planejamento do projeto de letramento

(Continua)

Etapa	Prática de letramento	Ação/agente	Objetivo
Módulo 1 Apresentação da proposta de trabalho	Exposição oral	A professora apresenta a proposta a ser desenvolvida.	Situar os alunos em relação ao trabalho a ser realizado e perceber a recepção da proposta por parte deles.
Módulo 2 Jornalismo imparcial. Será mesmo?	Leitura de reportagem veiculada em caderno específico de um jornal de grande circulação no país.	Os alunos, mediados pela professora, discutem as estratégias que conduzem o leitor à leitura pretendida pelo enunciador.	Contribuir, através de estratégias de leitura, para uma ampliação da capacidade de percepção dos interesses que permeiam o texto jornalístico.
Módulo 3 Motivar é preciso!	Acompanhamento diário de telejornais e socialização dos conteúdos veiculados.	Os alunos assistem a telejornais e, em sala de aula, tecem comentários sobre os temas mais presentes na agenda da semana.	Atualizar-se sobre os acontecimentos globais e locais, e instigar a percepção para as diferentes formas de abordagem dos fatos por diferentes emissoras.

Quadro 1 – Planejamento do projeto de letramento

(Continuação)

Etapa	Prática de letramento	Ação/agente	Objetivo
Módulo 4 Analisando telejornais em sala de aula	Exibição de telejornais, análise e discussão de suas características.	De forma expositiva e dialogada, a professora analisa junto com os alunos trechos de três telejornais locais.	Fazer uma análise comparativa das especificidades dos telejornais, atentando, principalmente, para o público-alvo e as estratégias para a conquista da audiência.
Módulo 5 Reunião de pauta	Divisão dos alunos em grupos para organização das pautas.	Alunos decidem os temas das matérias a serem desenvolvidas e elaboram as perguntas que nortearão as entrevistas.	Planejar o trabalho prático correspondente à produção das matérias.
Módulo 6 Pesquisar é preciso!	Pesquisas na internet e leitura de textos de gêneros diversos.	Os estudantes fazem pesquisas relativas ao tema em estudo.	Buscar informações para compor o texto das matérias.
Módulo 7 Luz, câmera, ação!	Gravação das matérias e realização das entrevistas.	Os alunos, orientados pela professora, gravam as entrevistas necessárias à produção da matéria.	Buscar as fontes para a gravação das entrevistas.

Quadro 1 – Planejamento do projeto de letramento

(Conclusão)

Etapa	Prática de letramento	Ação/agente	Objetivo
Módulo 8 Direto da redação!	Escrita e gravação dos áudios referentes ao <i>off</i> das matérias.	Orientados pela professora, os alunos escrevem e reescrevem os textos até adequá-los aos gêneros correspondentes.	Produzir os textos referentes às matérias que serão veiculadas.
Módulo 9 Direto do estúdio!	Gravação em vídeo do telejornal.	Sob acompanhamento da professora, os alunos gravam os telejornais para posterior exibição.	Gravar em vídeo as chamadas dos telejornais.
Módulo 10 Tudo pronto, agora é só editar!	Edição dos telejornais.	A professora e um funcionário técnico da escola editam as matérias e compõem o formato do telejornal.	Finalizar o processo de produção com a união das matérias e das gravações das chamadas para posterior publicação.
Módulo 11 Compartilhando as experiências	Exibição dos vídeos produzidos e discussão dos processos de produção dos telejornais.	Alunos e professora discutem, comparando os resultados dos vídeos produzidos.	Socializar as produções e analisá-las, reiterando as especificidades de cada uma.

Fonte: Primária.

3. A EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE VÍDEOS: UMA TRAJETÓRIA DE CONQUISTAS E DESAFIOS

Para alcançar os objetivos neste trabalho, foi desenvolvido um projeto de letramento que propôs a produção de dois telejornais, sendo um de perfil formal e outro de perfil popular, aproximando-se dos programas policiais que apelam para o sensacionalismo como estratégia de conquista pela audiência.

O referido projeto foi realizado em etapas que pretendiam contribuir para a reflexão acerca dos programas informativos mais assistidos pelos alunos, com vistas a analisá-los criticamente, percebendo as diferenças de linguagem, de público-alvo, das formas como as informações são repassadas, dos assuntos priorizados, etc.

A proposta prezou, ainda, pela valorização de cada ação realizada até a concretização do projeto com a edição dos telejornais, de modo que foi possível aos alunos ler, pesquisar, interpretar, entrevistar, escrever, comentar e se expressar oralmente.

A seguir, serão descritos os módulos, através dos quais o projeto foi realizado, bem como serão apontados os progressos e as dificuldades encontradas nesse percurso.

Módulo 1 – Apresentação da proposta de trabalho

Este foi o primeiro momento do projeto e tinha por finalidade situar os alunos quanto ao trabalho que seria desenvolvido com a turma. Consideramos que foi uma etapa importante, por deixar claro o planejamento de tudo o que seria realizado, ajudando o aluno a compreender, de forma abrangente, as ações que seriam desenvolvidas ao longo do processo.

Antes de apresentar a proposta a eles, foi aplicado um questionário cujas perguntas versaram sobre o uso que fazem da televisão, fora da escola, e sobre os noticiários que mais lhes interessam, quando pretendem se informar dos acontecimentos recentes.

Após a aplicação desse questionário, foi feita uma discussão acerca de programas de televisão a fim de perceber inicialmente a relação que os alunos têm com esse veículo. Na ocasião, foi possível perceber que os alunos não têm o hábito de assistir a programas jornalísticos, preferindo as telenovelas, os filmes e os programas de variedades.

No entanto, eles têm conhecimento acerca dos telejornais de veiculação nacional (Jornal Nacional, SBT Repórter e Jornal da Record foram os mais citados), como também de

veiculação local (JPB, da Rede Globo; A patrulha da Cidade, exibido pelo SBT; e Correio Verdade, exibido pela Rede Record).

Dentre esses, os alunos tinham certa preferência pelo “Correio Verdade”, programa policial, que apresenta apelo à audiência por meio do sensacionalismo e da opinião e que muito se aproxima do ponto de vista das classes menos favorecidas. A identificação com esse programa se dá por seu caráter de informalidade, de modo que os alunos afirmam que assistem e gostam desse tipo de programa por ser “engraçado”.

No entanto, os alunos também demonstraram ter conhecimento do perfil dos noticiários mais formais, embora apresentando pouco entusiasmo ao se referirem a eles.

Para os estudantes, enquanto o programa popular os envolve como se o apresentador fizesse parte da família, demonstrando intimidade com telespectador e revelando uma realidade possível dentro do universo da televisão, o jornal mais formal, como o citado JPB, parece ser algo mais distante dessa realidade, sendo os âncoras e os repórteres considerados artistas, tais como os que compõem elencos de novelas.

Concluída essa parte inicial de discussão, foi apresentada, de fato, a proposta do trabalho para a produção dos telejornais. A reação foi a melhor possível e os alunos se empolgaram, demonstrando entusiasmo e motivação para participar do projeto.

Muitos quiseram produzir aquele ao qual se referiram como sendo o mais “engraçado”. Outros optaram pela produção do mais formal. Essa separação ficou clara e já era esperada, considerando o perfil dos alunos: os mais extrovertidos optaram pelo jornal popular e os mais inibidos, por sua vez, espontaneamente, escolheram o mais formal.

É importante destacar que todos acharam a ideia interessante e se prontificaram a participar, até mesmo aqueles que, normalmente, não demonstram interesse pelas atividades escolares.

Nesse momento, percebemos a relevância da realização deste projeto, que apontava para resultados positivos, pensando na formação de leitores mais críticos, uma vez que, considerar somente o humor em produções jornalísticas não revela uma visão madura do telespectador.

Além disso, o projeto já estava incentivando a participação de alunos com baixo desempenho escolar, apontando para avanços nas habilidades que justificam o ensino de língua portuguesa na escola.

Módulo 2 – Jornalismo imparcial. Será mesmo?

Neste módulo, pretendíamos realizar a análise de notícias veiculadas em telejornais de emissoras diferentes, a fim de comparar o enfoque dado por cada uma delas.

Partimos do pressuposto de que a imparcialidade no telejornal não acontece como é, geralmente, propagado pelas emissoras de televisão, que se aproveitam dessa máxima do jornalismo para conquistar a confiança do telespectador.

Sendo assim, já começaríamos a adentrar nas discussões que fariam o aluno pensar sobre a forma de como a informação é trabalhada até chegar ao público.

No entanto, a análise das notícias televisivas foi transferida para o módulo subsequente, porque optamos por iniciar analisando uma matéria veiculada em meio impresso.

Acreditamos que foi uma estratégia válida – mesmo não sendo esse meio o foco do trabalho – porque permitiu o contato com o texto verbal escrito, que podia ser lido mais de uma vez, sem grande interferência da imagem, comparando-se à dimensão que ela apresenta no audiovisual.

Pensamos que o imagético, nesse primeiro momento, poderia desviar o objetivo da atividade, que era o de observar a linguagem e as escolhas lexicais feitas na construção do texto com a pretensão de conduzir o leitor a uma única interpretação, a saber, a do repórter.

Para atingir esse objetivo, trabalhamos, em sala de aula, com a reportagem “Mais *twitter*, menos tradição”, publicada no caderno *Folhateen* do jornal Folha de São Paulo e adaptado para o plano de aula² disponibilizado no site da Revista Nova Escola.

Conforme pode ser observado no apêndice C, que apresenta a sequência e as discussões incitadas na atividade, o trabalho com o referido texto nos fez perceber que os alunos tendem a aceitar o que é apresentado a eles, sem atentar para as manobras do enunciador na construção dos sentidos do texto e sem pensar em outras possibilidades dessa construção.

Percebemos, então, que o nível de leitura deles ainda deixa a desejar, porque falta o olhar crítico em relação à recepção das informações, de modo que, somente depois da intervenção da professora, foi possível refletir sobre a questão posta. Tal reflexão se concretizava em colocações como

2 Disponível em: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/leitura-critica-de-noticia>.

Será que todos os índios pensam assim como esses que disseram que são obrigados a fazer as tatuagens? (ALUNO 1)

Quando o jornalista diz que as tatuagens foram feitas a seco e que é uma coisa que dói, parece que ele tá querendo que a gente entenda que os pobrezinhos dos índios sofrem muito, né? (ALUNO 2)

Ele diz que é ruim, mas também só entrevistou quem acha que é ruim. Eu acho que lá deve ter alguém que acha que é certo continuar fazendo esse ritual. (ALUNO 3)

Note-se que, depois de estimulados a pensar de forma mais abrangente sobre as palavras empregadas, os alunos demonstraram melhor desempenho. A partir de então, já foi possível fazê-los perceber que a objetividade e a imparcialidade não acontecem plenamente, porque a narração dos fatos já demonstra a adoção de um ponto de vista estabelecido pelo jornalista.

Nesse momento, enfatizamos a importância do professor como mediador no processo de leitura da mídia, e da escola como espaço promotor da formação de leitores competentes para atuar no mundo. Se não fosse esse momento de discussão com a professora, na escola, os alunos, talvez, não tivessem outra oportunidade de enxergar as possibilidades das leituras levantadas.

Essa foi a primeira prática de leitura dirigida às mídias realizada com os alunos que serviram à proposta deste trabalho. A partir dela, percebemos avanços no olhar para o texto jornalístico. É algo ainda muito rudimentar, mas significativo, uma vez que os alunos passaram a pensar mais sobre o que leem e, aparentemente, serão mais criteriosos no momento da leitura de textos da esfera jornalística.

Módulo 3 – Motivar é preciso!

Depois de apresentado o projeto e realizada a primeira atividade de leitura e discussão acerca da imparcialidade, passamos à análise das notícias veiculadas pelos telejornais.

Para motivar os alunos, foi solicitado a eles que assistissem a jornais, de emissoras diferentes, durante uma semana, observando quais as notícias de maior repercussão, naquele período de tempo, em âmbito local, nacional e internacional. Espontaneamente, os estudantes se prontificaram a fazer a observação atenta dos telejornais para socialização em sala.

Chegado o momento de discussão, todos participaram, confirmando ou contradizendo as observações feitas pelos colegas.

Nessa atividade, a professora tinha a função de mediar as discussões, incitando a reflexão acerca de algumas especificidades de cada formato, tais como o tempo dedicado às notícias policiais; às de conteúdos de variedades e às de conteúdos considerados negativos (cobertura de tragédias e corrupção, por exemplo).

Além desses, os alunos também eram conduzidos a refletir acerca da linguagem empregada pelos repórteres e âncoras dos telejornais observados, e a pensar sobre o ponto de vista assumido nas notícias veiculadas. A propósito disso, uma observação interessante e que merece ser aqui relatada é a do homicídio de uma pessoa que residia no mesmo bairro dos estudantes.

Os alunos assistiram à cobertura do caso nos citados telejornais e foram, maduramente, capazes de pensar sobre a imparcialidade, que não esteve presente nas formas como o fato foi noticiado pelos telejornais.

Entre os apontamentos feitos pelos alunos, estava o fato de que o jornal formal não se mostrou claramente tendencioso a condenar o acusado pelo homicídio, mas também não veio a supervalorizar a vítima, deixando a entender que, embora as fontes ouvidas dissessem que ele era “um bom rapaz”, “sem inimigos”, algo de errado havia nele que o fazia ser também culpado por sua própria morte, deixando implícita a ideia de envolvimento com tráfico de drogas.

O jornal popular, por sua vez, deixou bem explícito o ponto de vista que defendia, adjetivando negativamente o criminoso e enaltecendo a vítima, afirmando que não merecia passar por tal situação.

O caso acima exposto denota um avanço no olhar dos alunos para a leitura das mídias, uma vez que eles estão aprendendo a questionar a veracidade das informações e as intenções do enunciador.

Neste módulo, não houve problemas de execução e os alunos o cumpriram satisfatoriamente, com participação efetiva da turma, comentando e destacando aspectos importantes, além de ficarem atualizados com os acontecimentos da cidade, do país e do mundo.

.

Módulo 4 – Análise de telejornais em sala

Neste módulo, iniciamos a comparação entre telejornais. Para tanto, foram exibidos, em sala de aula, parte da programação de dois telejornais locais, sendo um no formato que chamamos, neste trabalho, de popular, e outro que chamamos de formal.

Serviram de exemplos de telejornais populares os programas “A Patrulha da Cidade”, veiculado pela TV Borborema, em Campina Grande, e “Correio Verdade”, veiculado pela Rede Record, com abrangência estadual. Como exemplo de jornal formal, usamos o JPB, veiculado pela emissora TV Paraíba, também com alcance estadual.

A escolha por esses programas se deu em virtude das preferências dos alunos, que apontaram os programas mais assistidos por eles. Pensamos, portanto, na perspectiva de que o trabalho com projetos deve partir desse apreço para atraí-los à participação e à execução das demais etapas.

Concordamos, então, com Cortella (2014), quando afirma que é importante saber quais os campos de interesse dos estudantes para, a partir daí, promover situações de aprendizagem que visem ao conhecimento, pelo encantamento.

Neste trabalho, vamos também ao encontro de Carneiro (2000), que defende o uso pedagógico da televisão como objeto de estudo, pensando na educação com/para/pelas mídias.

Sendo assim, buscando atender os objetivos deste módulo, tomamos como norte os mesmos critérios de análise seguidos pelos alunos em suas observações em casa, a saber:

- i) O espaço dedicado às notícias consideradas positivas e às consideradas negativas;
- ii) A ordem em que os fatos são noticiados, considerando esse teor de positividade e de negatividade;
- iii) A linguagem utilizada, observando a variação quanto à formalidade;
- iv) O público a quem o telejornal se dirige;
- v) A presença ou ausência da opinião imbricada à exposição dos fatos noticiados.

Definidos os critérios, foram levados à sala de aula trechos de três telejornais, sendo os já citados em módulos anteriores desta seção “A Patrulha da Cidade”, “Correio Verdade” e “JPB”. Junto com os alunos, a professora foi tratando de cada critério, comparativamente, em cada perfil.

Sobre o primeiro critério – espaço dedicado a cada tipo de notícia – os alunos concluíram que há certa preferência pela divulgação de fatos ruins, principalmente nos telejornais populares, até porque eles se propõem a integrar a especialidade do jornalismo

policial. No entanto, os alunos perceberam que há uma supervalorização da desgraça, chegando um deles a fazer a seguinte afirmação, referindo-se aos de perfil popular: “Quanto mais notícia ruim para eles melhor, mais drama eles podem fazer e mais a gente assiste. É engraçado demais”.

Em se tratando da ordem de organização das notícias a serem divulgadas, os alunos demonstraram estar diante de uma novidade. Somente depois de observado em sala, e rememorando os que haviam assistido em casa para cumprimento da etapa anterior, é que eles perceberam um padrão nessa ordem: geralmente se inicia com as notícias mais graves e encerra com as de conteúdo mais leves.

Os estudantes inferiram, portanto, que se trata de uma estratégia para “laçar” o receptor que é atraído por esse tipo de notícia, e, ao fim do jornal, fica menos incomodado com a realidade que o cerca.

No que se refere à linguagem, os alunos apontaram as evidentes diferenças entre os dois perfis de programas, afirmando que os populares são, claramente, mais descontraídos e coloquiais. Nas palavras de um aluno “são mais diretos, sem enrolação, parecem com a gente falando”. Em relação ao jornal formal, os estudantes conseguiram perceber que também há informalidade, contudo, parece ser mais monitorada e, por isso, artificial.

Tal coloquialidade varia pelo tom de voz, pelas escolhas lexicais, pela expressão corporal, que se complementam e apontam para um público específico para quem são pensadas a produção e a veiculação.

Assim, adentramos no critério do público-alvo de cada telejornal. Nesse aspecto, os alunos também se mostraram surpresos quanto à relação entre a linguagem e o público a que o jornal pretende atingir.

Até então, eles não tinham essa ideia assimilada, e somente depois de refletir sobre o perfil de telespectador é que concluíram o porquê da opção por determinada linguagem, bem como a importância dessa linguagem como estratégia de conquista da audiência.

Vale salientar que muitos alunos se reconheceram nesse critério e, se percebendo como pertencente a uma classe social menos favorecida, pareciam ter encontrado um motivo que justificava a sua preferência e a de seus familiares pelo referido perfil de telejornal.

O trecho a seguir ilustra essa identificação: “É mesmo, professora! O pessoal mais pobre é que gosta desses programas mesmo. Eu adoro, porque parece que ele conhece a gente e diz tudo o que a gente está pensando”.

A partir de interferências feitas pelos alunos, como a acima citada, iam sendo discutidos os interesses do emissor em promover tal identificação na busca pela audiência.

Percebemos, então, que houve, nessa atividade, o amadurecimento dos estudantes, enquanto receptores de mensagens televisivas.

No que diz respeito à presença ou à ausência da opinião, cabe relatar que os alunos, claramente, conseguiram perceber que o ponto de vista do telejornal formal era apresentado de forma sutil, em algumas expressões inseridas nas chamadas, enquanto que no de perfil popular essa opinião é constante e se dá de maneira bem explícita.

Terminado este módulo, consideramos que se tratou de uma experiência exitosa, porque contou com boa participação dos alunos e interferiu na visão que antes tinham dos telejornais, corroborando a ideia de que é preciso incitar os alunos à reflexão da mídia televisiva para que possam melhor compreender as mensagens que não estão na superfície do verbal.

Módulo 5 – Reunião de pauta

Concluída a etapa de discussão a partir da leitura de telejornais, achamos que os alunos já estariam habilitados a iniciar a produção dos seus próprios programas.

Sendo assim, passamos a discutir os assuntos que estavam em evidência no período, para chegar a um consenso de quais seriam os temas abordados e dar início aos trabalhos de produção.

Esta etapa destaca uma contribuição relevante do trabalho com o audiovisual em sala de aula, por aproximar os alunos dos acontecimentos cotidianos, situando-os em um contexto real de produção.

Ela se complementou pela ação de assistir aos telejornais para discussão em sala, realizada como estratégia motivadora no módulo 2. Estando atentos aos acontecimentos, os alunos eram mais precisos, ao sugerirem os temas que seriam abordados nas matérias.

Muitos assuntos foram levantados e, dentre eles, três ganharam destaque, a saber: as novas doenças transmitidas pelo *Aedes Aegypti*; a violência e o crescente número de assaltos na cidade; e o aumento dos dias de racionamento de água em Campina Grande.

Vale destacar que esses temas foram sugeridos pelos próprios alunos como reflexo de sua vivência cotidiana e do acompanhamento dos fatos que eram noticiados nos telejornais.

A pauta acerca do surgimento das duas novas viroses transmitidas pelo *Aedes Aegypti* foi motivada pela observação do aumento do número de pessoas próximas aos alunos, que

estavam apresentando casos das doenças. Familiares, vizinhos e professores foram vítimas, o que despertou o interesse por tratar do assunto na produção dos telejornais.

Em se tratando da pauta referente ao crescente número de assaltos, a motivação foram as ocorrências que aumentaram nos últimos meses, nas proximidades da escola, bem como outras experiências dos alunos, que vivem em área periférica da cidade, conhecida pelos consideráveis índices de criminalidade.

No que diz respeito à escolha do tema do racionamento de água, destacamos o interesse dos alunos por entender a crise hídrica que assola a região, bem como as mudanças nas rotinas de suas famílias, que tiveram de se adaptar às novas condições, sentindo-se desconfortáveis com a situação, mas também responsáveis por ela.

Definidos os temas, foi chegado o momento de distribuir as atribuições entre os alunos. Para tanto, era preciso que eles soubessem quais as ações desempenhadas por cada profissional envolvido na produção de um telejornal.

Nesse sentido, os alunos foram listando tais profissionais, iniciando, como era esperado, pelos que são mais evidentes: os repórteres e os âncoras. Além deles, foram apontados o cinegrafista e o auxiliar de cinegrafia. Interessante notar que os alunos não fizeram referência aos produtores, nem aos editores. Eles acreditavam que todo o trabalho era realizado somente pelos profissionais mencionados.

Avaliamos essa atividade como válida porque contribuiu para a divisão das tarefas e reafirmou a ideia do trabalho colaborativo, exigido pelo mundo moderno e que pôde ser, portanto, incentivado através do trabalho com a produção audiovisual na escola.

Depois de discutidas as funções de profissionais que trabalham na produção de telejornais, a turma foi separada em dois grandes grupos: um que seria responsável pela produção do telejornal formal; e outro que seria responsável pela produção do telejornal popular. Cada grupo foi, ainda, subdividido para a produção das matérias que iriam compor o trabalho maior.

Nesse momento, os alunos se organizaram, elegendo entre si quem seria repórter, produtor, cinegrafista ou editor.

O resultado foi a formação de 4 (quatro) equipes de 3 (três) alunos, em cada grupo, totalizando 24 alunos participantes.

Três equipes ficaram, portanto, responsáveis pela gravação de uma matéria, cada uma, e a quarta equipe, pela formatação das publicidades, que também iriam compor a programação, considerando que elas apresentam perfil específico, dependendo do programa e, consequentemente, do público a que pretende atingir.

Inicialmente não havia a intenção de produção de propagandas, mas, por ter sido algo apontado pelos próprios alunos, consideramos importante acatar a sugestão posta, como forma de incentivar a participação e apoiar a iniciativa dos estudantes. Reiteramos, portanto, o posicionamento de Machado (2011) acerca do trabalho com projetos quando afirma que, nesse contexto, não cabe a imposição por parte do professor, mas o diálogo para que haja sucesso na proposta.

Em resumo, os telejornais teriam a seguinte formatação: uma matéria tratando do aumento da incidência de assaltos, nas proximidades da escola; uma matéria tratando das novas viroses transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*; uma matéria acerca do aumento dos dias de racionamento em Campina Grande e nas cidades abastecidas pelo açude Epitácio Pessoa – Boqueirão; e três propagandas inseridas dentro da referida programação.

Tomadas todas as decisões relativas ao formato dos telejornais, a turma se dividiu nas respectivas equipes para produzirem as pautas. Iniciaram, portanto, o planejamento das matérias, a escolha das fontes a serem ouvidas, a seleção das perguntas a serem feitas a cada entrevistado, as listagem das possíveis imagens a serem capturadas, e a escolha dos produtos dos quais seriam feitas as propagandas.

Para facilitar o planejamento, os estudantes receberam um documento a ser preenchido com os dados necessários à produção da matéria.

Nesta etapa, todos os alunos continuaram demonstrando muito entusiasmo para a realização das atividades propostas. Até mesmo os estudantes menos interessados participavam das discussões, sugerindo entrevistados, dando ideias para as filmagens, se prontificando a contribuir com os grupos.

Módulo 6 – Pesquisar é preciso!

Embora estivessem informados acerca dos acontecimentos, os alunos precisavam buscar informações mais precisas para compor seus textos, pois o que sabiam não era suficiente para atender ao requisito essencial da notícia, a saber, a informatividade. Nesse sentido, era preciso pesquisar sobre os temas para informar o possível telespectador.

Ressaltamos que os gêneros notícia e reportagem já haviam sido trabalhados de forma exitosa em aulas anteriores, com vista à realização do projeto. Portanto, os alunos conheciam

a estrutura de tais gêneros e necessitavam agora, principalmente, buscar informações relevantes a serem repassadas ao público.

Foi, portanto, neste módulo, que começaram a surgir as dificuldades. Os alunos passaram a demonstrar indícios de desinteresse pela atividade proposta como consequência das dificuldades que apresentam em lidar, principalmente, com a escrita.

A experiência de lecionar a este mesmo grupo de alunos desde anos anteriores, permite-nos afirmar que o referido desinteresse era esperado, uma vez que, quando se trata de atuar com leitura e escrita, esses alunos não se mostram à vontade, principalmente por se tratar de textos relativamente mais longos, tais como os que eram necessários à atividade.

Sendo assim, foi possível perceber que os alunos estavam motivados a participar do projeto, mas toda a expectativa estava voltada às gravações do telejornal, e não à sua produção.

Os alunos queriam que fosse iniciada rapidamente a “parte divertida” que era, portanto, a parte técnica e quase dramatizada das filmagens, não se interessando pela pesquisa e produção textual necessárias.

A proposta era que os alunos pesquisassem na internet, recorrendo, portanto, a uma mídia que faz parte dos gostos e das habilidades dos alunos. Para tanto, eles foram acomodados na biblioteca da escola, onde foi improvisado um laboratório de informática, no qual havia um notebook para cada grupo.

No entanto, por não se tratar de algo relacionado ao entretenimento e por requerer leitura, o interesse inicial foi dando espaço para distrações e ao acesso de páginas que não contemplavam os objetivos da atividade. Alguns grupos se dispersaram, não cumprindo a tarefa solicitada, e outros, por sua vez, conseguiram aproveitar o tempo dedicando-se ao que havia sido pedido.

Como dito anteriormente, o desestímulo nessa etapa era esperado e, de fato, aconteceu. Mas havia uma estratégia pensada para o caso de isso ocorrer, e ela foi posta em prática, para não se perder o foco do trabalho.

Visto que o trabalho, em sala, com todos os alunos juntos, não estava fluindo, foram marcados encontros em horários extraclasse. Os grupos que coincidiam quanto ao tema da produção se encontravam com a professora orientadora no turno da manhã e lá faziam a pesquisa necessária, pautados pelas informações que julgavam necessárias na composição dos textos.

Embora alguns componentes dos referidos grupos não comparecessem aos encontros, foi possível cumprir a etapa de maneira satisfatória, pois em dias diferentes e com menor

número de alunos, a atenção dada pela professora foi diferenciada, influenciando diretamente na qualidade das pesquisas realizadas.

É importante enfatizar o papel do professor, nesse momento, reiterando sua função mediadora, em detrimento da mera transmissão de conhecimentos.

Ao realizar as pesquisas sob a orientação da professora, os alunos exerceram a leitura atenta e com objetivos definidos para uma posterior produção textual. Logo, eles interpretavam o que liam e, sem a necessidade de fazer cópias inúteis, tomavam nota somente do que seria realmente necessário para a construção de seus textos.

No que diz respeito aos grupos responsáveis pelas propagandas, não houve problemas, justamente por se tratar da produção de textos mais curtos, embora não menos complexos, dado às especificidades do gênero.

As equipes de ambos os perfis de programa cumpriram a contento essa tarefa, discutindo os produtos a serem vendidos e escrevendo os textos de forma adequada a cada público-alvo. Além do texto, os alunos responsáveis por esta tarefa teriam de desenvolver os produtos ou empresas dos quais fariam a publicidade.

Sendo assim, os estudantes do programa popular criaram um cosmético a que chamaram de “Acepcinol”; um sabão em pó, a que deram o nome de “Limpa Rápido”; e um loja de roupas a que chamaram de “Fashion Moda”.

Os alunos do jornal de perfil formal desenvolveram duas propagandas. Criaram um marca de chocolates, a “Believe Forever”, e outra de biscoitos, a que chamaram de “Biscoitos Croc’s”.

Módulo 7 – Luz, câmera, ação!

Havendo pauta, planejamento de imagens e seleção de possíveis entrevistados, foi chegado o momento tão esperado pelos estudantes: a gravação das matérias.

A proposta acatada pelos alunos era a de fazer as gravações e entrevistas fora do ambiente escolar, uma vez que os entrevistados, por eles sugeridos, não faziam parte da equipe escolar, mas eram pessoas que integravam seu círculo de convívio pessoal: pais, amigos, parentes e outros.

As imagens gravadas também seriam referentes a ambientes externos à escola para “mudar a paisagem e ficar mais real”, nas palavras de um aluno.

No entanto, não foi o que aconteceu. Terminado o prazo de uma semana, determinado para cumprimento desta etapa de gravação, os alunos não tinham nenhuma gravação realizada, sob justificativas irrelevantes, tais como esquecimento, dificuldade de falar com o entrevistado, problemas nos aparelhos de celular, entre outras.

Apenas um dos grupos correspondeu às expectativas da proposta. Fez a entrevista, mas não conseguiu as imagens porque a gravação em vídeo não foi autorizada pelo entrevistado, permitindo apenas uma fotografia sua. Tratava-se da matéria referente às novas viroses transmitidas pelo *Aedes Aegypti*, e o entrevistado era o agente de saúde que dava expediente no posto de saúde da comunidade.

O prazo foi ampliado por mais uma semana e, mais uma vez, os alunos não cumpriram com o combinado, alegando os mesmos problemas da semana anterior. Percebia-se que, além das justificativas dadas, havia o problema da timidez para fazer as gravações. Por isso, novamente, foi preciso a intervenção da professora, sob pena de a atividade não ser executada, caso fosse deixada, de novo, aos cuidados dos alunos.

Se antes a expectativa estava em fazer as gravações externas, agora, ela teria sido transferida para a gravação em estúdio. A todo o momento, os alunos cobravam a referida atividade, no entanto, não se preocupavam em cumprir com a etapa anterior, que era, aliás, pré-requisito para aquela.

Não sendo possível acompanhar os alunos fora da escola, recorremos à própria comunidade escolar como fonte para as entrevistas necessárias à produção. Alternadamente, os grupos dos dois perfis de telejornal buscaram, na escola, entrevistados que atendessem à proposta que tinham de desenvolver. Sendo assim, pais, alunos e funcionários concederam as entrevistas.

Apesar de ter representado, inicialmente, uma falha no planejamento, a ação de gravar as falas dos entrevistados na própria escola se revelou uma interessante estratégia para trabalhar a oralidade dos alunos, habilidade necessária, mas muitas vezes marginalizada por atividades que supervalorizam a leitura e a escrita.

A supervisão da professora, para citar alguns exemplos, permitiu: o ajuste da postura do entrevistador perante a câmera; a reflexão sobre a forma de tratamento mais adequado ao entrevistado; a autocorreção e o policiamento para cumprimento da norma-padrão da língua, considerando o contexto de produção; o ritmo e o tom da voz, considerando o objetivo da produção; e a interação com os participantes do processo.

Apesar das dificuldades, todos os grupos conseguiram cumprir a etapa, na própria escola, e com o auxílio da professora em todos os casos. Sem essa intervenção, o trabalho,

certamente, não teria sido concluído, mas abandonado pelo caminho. Vale, portanto, ressaltar, mais uma vez, a participação do professor como mediador e interventor na condução do processo de aprendizagem através das mídias.

Cabe, aqui, fazer outro destaque, agora, referente à participação dos alunos. Inesperadamente, aqueles que apresentavam menos envolvimento com as aulas, foram os que mais se destacaram nas gravações dos vídeos. Isso já revela um ganho considerável, resultante do trabalho com mídias em sala de aula, uma vez que incentivou a saída desses alunos da inércia e do descaso com o próprio aprendizado.

Ainda na perspectiva de ganhos que essa atividade promoveu, é válido relatar uma situação vivenciada pelos alunos e que lhes proporcionou um momento rico de reflexão, pensando na educação para/com as mídias.

Precisando de uma representação da polícia para dar uma entrevista que iria compor a matéria referente ao aumento da quantidade de assaltos no bairro, uma aluna, aproveitando a presença dos policiais que fazem a patrulha escolar e que estavam na escola, tentou falar com eles na tentativa de ter concedida a referida entrevista. No entanto, se deparou com a negação dos oficiais, sob a justificativa de que não eram autorizados a falar sobre o assunto e que era preciso seguir a uma série de requisitos burocráticos para tal.

Mesmo explicando que se tratava de um trabalho escolar, a aluna não obteve êxito e socializou com a turma o que havia acontecido, refletindo sobre o porquê daquela negação, já que se tratava de uma categoria que era a mais indicada para falar sobre o assunto.

A questão foi posta em discussão e os alunos, depois de um debate, concluíram que a mídia, de fato, intimida, quem tem determinado poder sobre a informação e que, por isso, nenhum dos policiais quis se comprometer gravando entrevista. Mesmo porque eles seriam questionados sobre falhas relativas ao trabalho que desempenham e possivelmente haveria críticas ao não cumprimento satisfatório desse trabalho.

Enfatizamos que por mais que essa discussão acerca do poder exercido pela mídia fosse feita pela professora, através da exposição e da exemplificação em sala de aula, a reflexão nunca seria tão completa quanto a que foi incitada pela situação vivenciada pelos próprios alunos.

Assim, foi a prática que os fez pensar sobre a mídia como formadora de opinião. E foi nesse ponto que se fez claro um importante mérito do trabalho com mídias em sala de aula.

Módulo 8 – Direto da redação!

Concluídas as gravações, era chegado o momento de escrever as matérias, unindo as pesquisas às entrevistas realizadas em um texto escrito, mas com características de um texto oral, considerando a estratégia de parecer cada vez próximo do telespectador.

Nessa fase do trabalho, as dificuldades de cumprimento do que era proposto aos alunos continuaram aparecendo, agora relativas à escrita.

Mais uma vez, a execução da tarefa com todos os grupos reunidos, em sala de aula, não foi proveitosa, sendo preciso estabelecer novo calendário em horário extraclasse para que as orientações fossem feitas mais de perto, com mais atenção a eles dispensada. Seguindo essa dinâmica, cada grupo era atendido separadamente.

Em cada orientação, eram analisadas as falas dos entrevistados a fim de selecionar as passagens mais relevantes para o texto que estava em produção. Depois de discutidas e selecionadas as passagens, os textos eram redigidos, corrigidos e reescritos logo em seguida.

É importante ressaltar que, nessa fase do trabalho, os alunos puderam perceber a edição das falas dos entrevistados como uma questão de escolhas, podendo ser usadas para objetivos diferentes, dependendo do enfoque que quisessem dar ao texto.

A partir do momento em que eles priorizaram certas passagens e descartaram outras que desqualificariam a intenção de seus textos, os alunos perceberam que a informação pode ser manipulada. Eles puderam, pois, fazer uma relação com a mídia profissional, tornando-se mais críticos e passando a ler as mensagens de forma diferenciada.

Nessa fase do trabalho, alguns alunos relacionaram as estratégias de escolha que estavam fazendo, àquelas discutidas no módulo 2 deste projeto, quando da análise da reportagem acerca dos rituais indígenas.

Destacamos que, novamente, foi a prática da produção que contribuiu para o aprendizado, esclarecendo, nesse caso, a questão da falsa imparcialidade do texto jornalístico.

Em alguns grupos, foi preciso intervenção mais efetiva, dado a imaturidade dos alunos que não têm bom desempenho na escrita. Reiteramos, aqui, mais uma contribuição do trabalho com mídias, agora, como estratégia de desenvolvimento dessas habilidades.

O uso da escrita em contextos reais de produção, associado à atenção mais direcionada da professora, proporcionou aos alunos com maior dificuldade avanços evidentes nesse campo de atuação da linguagem.

O processo de escrita e reescrita, auxiliado pela professora, também foi importante nesse processo. Certamente, os efeitos de um método de reescrita praticado de maneira individual e usando uma situação de produção imaginária, apresentasse o mesmo resultado.

Com todos os textos prontos, os alunos/repórteres passaram para a gravação do áudio para o *off* das matérias. Essa atividade consistiu na leitura dos textos redigidos, privilegiando a entonação adequada que se aproximasse da oralidade.

Essa prática também foi relevante para o ensino de língua portuguesa no que diz respeito, principalmente, à pontuação, porque os estudantes precisavam atentar para esse critério do texto, a fim de dar a entonação desejada. Ao perceberem que a leitura não fluía, eles faziam as correções até chegar ao ritmo pretendido.

Além disso, a leitura em voz alta, com finalidade bem definida, permitiu aos alunos pensar no interlocutor e, por isso, ler com mais fluência, uma vez que ficava clara a necessidade de serem bem compreendidos.

Foram diversas tentativas, seguidas de análises, que buscavam o aprimoramento da leitura até chegar àquela considerada ideal.

Depois de concluída esta etapa de gravação das matérias e dos áudios, os grupos tiveram de escrever os textos referentes às chamadas, que seriam lidos pelos âncoras na gravação em “estúdio”.

Nesse momento, os alunos buscaram editar os próprios textos, a fim de reorganizá-los de modo a atrair a atenção do telespectador.

Cabe destacar que, na produção das chamadas do jornal popular, os textos foram feitos utilizando linguagem mais informal e com grande carga opinativa, enquanto que o do outro perfil se limitava a expor os assuntos a serem tratados pelo programa, mas sem expor opinião explicitamente acerca deles.

Módulo 9 – Direto do estúdio!

Esse módulo era o mais esperado pelos alunos porque era aquele que guardava todo o encantamento do telejornalismo e representava, supostamente, o ponto mais alto da profissão de um jornalista. Assim acreditavam os alunos, que viam naquela produção um lado mais artístico, desconsiderando todo o trabalho de pesquisa, redação e edição que está por trás das câmeras.

Para esclarecer essa realidade e tentar retratar um pouco do trabalho que envolve a produção de um telejornal, havíamos planejado, como ação deste projeto, uma visita à TV Paraíba, na cidade de Campina Grande.

A escolha por essa emissora se deu por ela ser a de maior conhecimento por parte dos alunos e por ser uma das que geram maior interesse entre eles. No entanto, mesmo cumprindo com todos os aspectos burocráticos para agendamento da referida visita, a emissora não nos deu resposta e, portanto, não se prontificou a colaborar com o trabalho que estava sendo realizado.

O não cumprimento dessa etapa do projeto gerou certa frustração nos alunos, mas também teve um lado positivo. Os estudantes refletiram sobre a situação, apontando que a referida emissora não havia se disponibilizado a recebê-los para estudar, no entanto, se tivesse acontecido algo de teor negativo na escola, ela, certamente, estaria disponível para divulgar.

Essa reflexão nos pareceu revelar que os alunos carregam consigo o preconceito por fazer parte de uma comunidade subjugada pela sociedade e que somente está na mídia quando o tema não é agradável à população.

A lacuna deixada pela emissora corrobora o pensamento de Bévort & Belonni (2009, p. 1094), ao afirmarem que “as próprias mídias não demonstram nenhuma boa vontade com ações de mídia-educação, particularmente quando os objetivos são estimular o pensamento crítico sobre as mídias e a participação democrática”.

A impressão que nos dá é a de que não há abertura da mídia para a educação, embora ela a utilize frequentemente como pauta jornalística.

Retomando a atividade proposta pelo presente módulo, depois de todos os textos e gravações realizadas, era chegado o momento de gravar as chamadas dos programas. Para tanto, foi pensado em cenário, figurino, projeções em tela de fundo e outros detalhes que faziam desta atividade algo diferente e atrativo.

Para esta etapa, foi planejado, desde o início, o uso da biblioteca como local para as filmagens, diferente das matérias que seriam gravadas em ambientes fora da escola, que, pelos motivos já expostos em outra seção, acabaram por ser feitas também no ambiente escolar.

Sendo assim, ambos os telejornais foram gravados no mesmo cenário, considerando algumas semelhanças entre eles e o fato de não haver outro lugar apropriado para tal.

Cada grupo gravou em dias diferentes e percebia-se, na feição de todos os alunos, o entusiasmo para iniciarem o trabalho.

A etapa foi cumprida, satisfatoriamente, sem haver problemas, uma vez que eles já estavam familiarizados com os textos produzidos e conseguiram se expressar adequadamente, considerando cada perfil de programa.

Módulo 10 – Tudo pronto! Agora é só editar!

De posse de todas as gravações, era o momento de fazer a edição dos telejornais, reunindo todos os conteúdos para finalização e posterior publicação.

Até aqui, tinha-se todo o material referente às entrevistas e às chamadas, no entanto, faltavam as imagens que iriam ilustrar o áudio das matérias. Tais imagens foram solicitadas pelos alunos desde o módulo 5, referente à reunião de pauta, quando eles planejaram quais delas poderiam ser usadas e sugeriram locais para fazer isso.

Mas os alunos não cumpriram com o combinado e, novamente, precisaram da intervenção da professora, que usou de outra estratégia para que o trabalho não fosse abandonado.

Os alunos, também na escola, foram orientados a pesquisar, na internet, imagens que correspondessem ao texto das matérias. Logo, não haveria gravações em vídeo de todas, mas fotografias que representassem o que era dito nos textos. Alguns foram resultado da interferência direta da professora, fazendo as escolhas, e outras foram participações únicas dos alunos.

Não diminuimos o valor dessa atividade, apesar da intervenção mais contundente da professora, porque os estudantes atuaram de forma satisfatória fazendo a leitura de textos não verbais e relacionando com o verbal, costurando o texto e orientando a significação do conjunto.

Moran (1995), ao defender o uso do vídeo em sala de aula, afirma que ele é formado por linguagens que interagem superpostas e interligadamente, sendo, por isso, sensorial e visual. Segundo o autor, é nessa relação que está a força e o potencial da mídia em questão, que atinge o telespectador pelos sentidos.

Dessa forma, acreditamos que esse sentido foi mantido, mesmo que a forma de apresentação não tenha sido a padrão usado pelos telejornais.

A edição de todo o material foi feita por um funcionário da escola, sob a orientação da professora. Os alunos não participaram deste momento, pois não havia regularidade de horários, uma vez que dependia da disponibilidade do referido funcionário.

Inicialmente, a intenção era a de que os próprios alunos editassem o material, mas eles afirmaram não ter habilidade para isso, ficando, então, a cargo do funcionário que se prontificou a cooperar com o trabalho.

Módulo 11 – Compartilhando as ideias

Esta foi a última etapa do projeto e aconteceu depois de concluída a edição dos vídeos.

Os dois telejornais foram exibidos aos alunos na biblioteca da escola. Nesse momento, a ansiedade por ver o resultado do trabalho estava evidente, mas era preciso estabelecer algumas regras antes da exibição.

Por não se tratar de um trabalho realizado por profissionais, era preciso reiterar com os estudantes quais eram os reais objetivos do projeto, numa tentativa antecipada de conter aqueles que não se sentem à vontade perante as câmeras, mas criticam duramente os que se prontificam para tal.

Como um grupo não sabia como havia sido a produção do outro, julgamos válido, nesse momento, relembrar as características exploradas em cada telejornal, para que fossem novamente analisadas, mas agora em suas próprias produções.

Nesse sentido, os alunos citaram principalmente as diferenças entre a linguagem e o modo de repassar a informação julgando pela presença ou ausência da opinião.

Atentaram também para o público-alvo, a começar pelos nomes dos jornais. Enquanto o que tomamos até aqui como jornal de perfil formal foi chamado de “Jornal Mundo Jovem”, o de perfil popular se intitulava “A coisa é séria”. Nesse momento, os estudantes demonstraram perceber o uso social da linguagem como escolha estratégica para o alcance dos objetivos de audiência.

Vale destacar a identificação dos alunos com as produções. Um dos alunos, ao término da exibição do jornal popular, fez a seguinte afirmação: “minha avó ia adorar esse”. Dito isso, eles foram incitados a pensar o porquê dessa constatação e vários estudantes foram pertinentes ao confirmar a intencionalidade, o nível cultural e econômico do público, fazendo afirmações tais como: “Isso é tudo de propósito. Eles falam assim para conquistar gente como tua avó

mesmo que é mais pobre e com pouco estudo”. Aqui, já se observa um ganho significativo na forma de enxergar as intenções da mídia televisiva.

Os alunos refletiram ainda sobre o *off* das matérias, percebendo que embora tenham se esforçado para ficar próximo da oralidade, ainda percebiam que se tratava de uma leitura: “Na minha cabeça estava igualzinho ao jeito como a gente fala, mas agora dá pra ver que a gente tá lendo.”

Outro destaque que deve ser feito diz respeito ao comportamento dos alunos ao assistirem às produções. Tendo sido exibida inicialmente a produção de perfil popular, os estudantes estavam atentos, mas, em determinados momentos, riam bastante. Já quando foi exibida a produção de perfil formal, esse comportamento mudou e eles riram consideravelmente menos.

Quando perguntados sobre esse comportamento diferenciado, os estudantes relacionaram à realidade e disseram estar tal qual “um jornal de verdade, igual aquele que gente gosta porque diverte”.

Os alunos que participaram dessa produção se sentiram satisfeitos, pois, segundo eles, esse era um objetivo a ser alcançado: informar de maneira mais divertida, passando os acontecimentos com forte presença da opinião e de forma mais descontraída para atrair o telespectador.

Em se tratando do jornal chamado de formal, os alunos responsáveis por sua produção reafirmaram a ideia de repassar a informação da forma mais neutra possível, no entanto, falaram da dificuldade por perceberem que a escolha dos assuntos já era a expressão de uma opinião e a forma como se colocavam nos textos também mostravam uma escolha.

Chegaram, pois, a uma conclusão. Nas palavras de uma aluna: “Então não existe imparcialidade não. Tudo o que a gente escreve tem um pouco do que a gente está pensando e cada um vai dizer o que achar que é melhor pra ele”.

A afirmação da referida aluna demonstra um ganho significativo da forma como os alunos enxergam, agora, o texto jornalístico.

Voltando aos comentários durante a exibição dos vídeos para os alunos, cabe outro destaque a ser feito desse momento. Por se tratar de produções reais, os alunos interagiram sobre os conteúdos veiculados, se colocando na real posição de telespectadores.

Para exemplificar, citamos a intervenção de uma aluna que questionou a veracidade dos fatos exibidos na matéria sobre o aumento dos dias de racionamento de água em Campina Grande.

A matéria dizia que o racionamento acabava na terça-feira e, pela manhã, já haveria água disponível. A aluna, participante da produção do outro jornal, questionando a veracidade da informação, afirmou que em sua casa não tem água no período mencionado, mas bem mais tarde próximo a chegada da noite.

Essa colocação fez os demais alunos discutirem sobre o assunto. Uns disseram que a matéria estava certa porque em sua casa a água chega no período dito pela repórter, outros disseram que não é verdade porque em algumas casas o fornecimento da água só volta no período da tarde ou na quarta-feira.

O resultado dessa discussão foi o reconhecimento dos próprios alunos acerca da necessidade de pesquisa mais aprofundada, que respondesse a essas questões para que não houvesse dúvidas quanto a veracidade da informação.

A interação entre os alunos foi um ponto alto do trabalho, enfatizando que só foi possível devido ao fato de se tratar de assuntos reais, presentes no cotidiano dos alunos.

Esse foi, aliás, outro ponto de destaque apontado pelos alunos que afirmaram ser mais interessante trabalhar com a realidade do que ficar no campo da suposição, inventando possíveis acontecimentos e retratando fatos imaginários.

O trabalho com projetos de letramento engajados à mídia-educação ganha destaque, nesse sentido, quando dá margem para produções que colocam o aluno em contato com a realidade, fazendo os estudantes se perceberem enquanto cidadãos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição das etapas do projeto desenvolvido para fins deste trabalho revelou uma série de aspectos importantes que favoreceram a aprendizagem, a partir do uso de mídias em sala de aula, através de projetos de letramento.

Tal associação foi bastante funcional e aconteceu de forma complementar, resultando em ganhos significativos aos alunos, que aprenderam de maneira prática e integrada a seus anseios.

Um dos pontos que merecem destaque, em se tratando dessa atuação conjugada, foi o seu caráter de interação efetiva com o espaço social. Os alunos, ao longo do projeto, foram motivados a tratar de assuntos que faziam parte do seu cotidiano, na tentativa de despertar mais entusiasmo para lidar com a leitura e com a escrita.

Sendo assim, eles puderam pôr em prática os seus conhecimentos linguísticos e outras habilidades que foram expressas desde o momento da escolha dos temas até a produção final da proposta. Puderam, pois, aprimorar aquelas capacidades nas quais já apresentavam bom desempenho e avançar em outras em que apresentavam maiores dificuldades.

Isso foi possível porque os estudantes tinham um propósito claramente estabelecido, ou seja, eles sabiam o que, para que e por que ler e escrever.

Diferentemente de algumas propostas escolares em que o aluno não vê motivo para realização das atividades, o trabalho com mídias proporcionou a interação e a construção, às vezes inconsciente, do conhecimento, partindo da prática.

Outro ganho significativo foi a participação de alunos considerados indiferentes ao ensino oferecido pela escola. Alguns alunos que não participavam das aulas e não se expressavam oralmente surpreenderam, ao se interessarem pelas atividades propostas e, espontaneamente, se prontificaram a participar de todas as etapas do processo.

Creditamos esse interesse à capacidade de encantamento da televisão perante o telespectador, principalmente, jovem. A participação, especificamente, dos estudantes mencionados, através da expressão oral diante de uma câmera, não era esperada pelo fato de eles nem ao menos participarem de atividades de leitura compartilhada em sala. Mas o trabalho com a produção de vídeos ampliou as possibilidades e mostrou um novo caminho que serviu de norte para lidar com esse alunado.

Nesse sentido, a realização do projeto nos fez ter um olhar diferenciado para a prática docente, apresentando-se como uma estratégia válida para lidar com os diferentes contextos de sala de aula.

Afora os aspectos relacionados a avanços de leitura, de escrita e de socialização de alunos pouco comprometidos, é importante enfatizar os méritos voltados ao amadurecimento dos alunos quanto ao olhar para as mídias.

Retomando uma das hipóteses que motivaram a realização deste trabalho, apontamos a falta de criticidade dos alunos em relação à recepção dos conteúdos veiculados pela mídia televisiva. Assim, pretendia-se promover situações de aprendizagem que contribuíssem no desenvolvimento dessa visão mais analítica e crítica daquilo que eles recebem, diariamente, em suas casas, pela televisão.

A condução das etapas do projeto confirmou a referida hipótese e nos fez perceber que promover a discussão de programas de televisão em sala era, de fato, necessário, porque aquele era o único espaço de socialização que os alunos contavam para tal.

No entanto, somente analisar programações não era suficiente para despertar uma leitura mais crítica e menos inocente dos jovens quanto à forma de como os fatos são noticiados, aos jogos de interesse que estão por trás das escolhas, às estratégias para manutenção da audiência, ao valor da publicidade dentro de determinado horário e outros assuntos que, embora despercebidos pelos telespectadores, aproximam o público e o ajudam a formar uma opinião.

Para não repetir uma prática já comum e acabar se valendo de velhos métodos de verticalização dos conteúdos, a opção pela produção de dois telejornais, como forma de incitar a reflexão acerca da mídia televisiva, acarretou aprendizado mais prático e coerente, indo além dos comentários aos vídeos assistidos.

A partir das produções, os alunos puderam se expressar e conduzir os programas segundo os objetivos que queriam alcançar. Eles tinham, portanto, que pensar em uma linha editorial, na linguagem, no público, a seleção dos conteúdos, nas imagens que cativariam esse público, na expressão corporal, no perfil de entrevistados, no tipo de propaganda e de produto que servem à divulgação naquele programa e em uma série de outros fatores que são explorados pelas emissoras de TV antes da exibição de sua programação.

Sendo assim, os estudantes puderam vivenciar esse processo e entender que tudo na televisão tem um propósito e que, nessa construção, são feitas as escolhas que tentam, sutilmente, conduzir o telespectador a uma visão que vai ao encontro de seus interesses.

É importante tratarmos, também, além dos ganhos relativos ao trabalho com projetos de letramento e com a mídia televisiva, das dificuldades encontradas durante o percurso.

Para que o projeto desse certo, foi preciso que a professora fizesse várias intervenções, a fim de não deixar que o trabalho fosse abandonado. A falta de iniciativa, a dependência e a falta de interesse em alguns momentos, mais precisamente nos de leitura e de escrita, foram alguns dos problemas que tiveram de ser enfrentados, para que o trabalho se concretizasse.

Além disso, foram muitos dias de encontros que exigiam tempo além das aulas semanais com a turma e, portanto, dedicação extraclasse. Nessa perspectiva, cabe destacar que trabalhar com mídias em sala de aula é uma escolha que requer esforço, persistência e criatividade, para lidar com as situações adversas que se colocam no percurso.

É um caminho que se apresenta como uma nova prática pedagógica, indo de encontro a um ensino fechado em si. Exige novas habilidades do professor, que precisa estar atento aos interesses de seus alunos, para promover aulas diferenciadas e mais atrativas cujos conteúdos são absorvidos de modo natural, assim como acontece com os que são apreendidos pela TV, por exemplo.

Entendemos, portanto, que educar os alunos para a televisão é uma necessidade na contemporaneidade, que se expressa de modos e com estratégias diferentes. Educá-los com as mídias é discutir seus conteúdos e mostrar as possibilidades de leitura que elas oferecem. E educar pelas mídias é fazer o aluno vivenciar situações reais de produção, reconhecendo a situação comunicativa e os contextos de produção.

A escola, enquanto instituição norteadora do conhecimento, precisa considerar que a formação educacional do aluno deve ser pensada e voltada para a sua vivência em um mundo que está em processo permanente de modificação e que cada dia mais cerca o ser social de informações e mensagens através das diferentes mídias.

Nesse sentido, ressaltamos que esse universo midiático deve ser discutido no ambiente escolar, de forma integrada às demais atividades, para que o aluno/cidadão possa perceber as nuances que permeiam os conteúdos por eles consumidos.

No entanto, esse objetivo somente será cumprido se houver interesse e compromisso do professor atualizado com novas maneiras de ensinar, visando a contribuir para a boa formação de seus alunos, os quais se deparam com textos multimodais, em qualquer que seja o lugar social que ocupam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos. Professores e internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção leitura, escrita e oralidade)

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: _____; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

_____. Como se trabalha com projetos. In: _____; Prado, Maria Elisabette Brito (Orgs.). **Elaboração de projetos: guia do cursista**. Brasília, 2009.

_____. Projeto: uma nova cultura de aprendizagem. In: _____; Prado, Maria Elisabette Brito (Orgs.). **Elaboração de projetos: guia do cursista**. Brasília, 2009.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves. **A rádio na escola: uma prática educativa eficaz**. 1999. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/16370449/Radio-Escola-uma-pratica-educativa-eficaz>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

BATISTA, D. P.; SEGENREICH, S. C. D. Postura dialógica e uso do computador como ferramenta pedagógica: caminhos para inclusão digital do professor como docente. In: BUSTAMANTE, Silvia. **Educação e tecnologia: caminhos para a inclusão digital**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2006, p. 21 a 38.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3. Ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

BÉVORT Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Televisão/vídeo na comunicação educativa: concepções e funções. In: **TV na escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

CASALI, Caroline. **Diagnósticos em educomunicação: investigação das práticas comunicativas em escolas do norte do RS**. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, IX. 2008. Guarapuava.

CASTRO, Fernanda C.; BATISTA, Antônio A. Gomes. O telejornal na escola: elementos para seu uso em sala de aula. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CONSANI, Maciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Como usar na sala de aula).

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CÔRTEZ, Nara. **A influência da internet no ensino fundamental: os impactos na prática do ensino de língua portuguesa**. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles>>. Acesso em: 15 out 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; ZANCHETTA, Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: _____ (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção leitura, escrita e oralidade)

GABRIEL, Marta. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. Campinas: Papirus, 2012.

JORDÃO, Teresa Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. **Tecnologias digitais na educação**. Brasília, 2009. p. 9-16.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas. Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACHADO, Nilson José. Projeto de vida. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; Prado, Maria Elisabette Brito (Orgs.). **Elaboração de projetos: guia do cursista**. Brasília, 2009.

MARTINS, Maria Cecília. Integração de mídias e práticas pedagógicas. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

MARTINS, Mary Grace; JORDÃO, Tereza Cristina; DOMINGUES, Claudia Regina Stippe. **Formação de professores para o uso das tecnologias**. In: Seminário Web Currículo. Integração de tecnologias na prática pedagógica e no currículo, II, 2010. São Paulo.

MORAN, João Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. **O Vídeo na Sala de Aula**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Desafios da comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166.

_____. **Os meios de comunicação na escola**. 1994. Disponível em: <http://www.crmarocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; AVELAR, Michele. **Por um novo perfil de competências docentes formação de professores e tecnologia**. In: Seminário Web Currículo. Integração de tecnologias na prática pedagógica e no currículo, II. 2010. São Paulo.

OLIVEIRA, Maria do Socorro et al. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

PEREIRA, Silvio da Costa. **Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis**. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT16-4061--Int.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; Prado, Maria Elisabette Brito (Orgs.). **Elaboração de projetos: guia do cursista**. Brasília, 2009.

_____. **Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura**. In: _____. VALENTE, José Armando (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____. PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

_____. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as tics**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. MOURA, Eduardo [orgs]. **Multiletramentos na escolar**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, José Luiz Aida (Org.). **Crítica das práticas midiáticas**: sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

TINOCO, Gláucia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação em língua materna. 2008. 241. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.

VALENTE, José Armando. Repensar as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; Prado, Maria Elisabette Brito (Orgs.). **Elaboração de projetos**: guia do cursista. Brasília, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A**MODELO DE ROTEIRO UTILIZADO PELOS ALUNOS PARA PRODUÇÃO DAS
PAUTAS DOS TELEJORNAIS****E.E.E.F.M.
Prof. Itan Pereira****PRODUÇÃO DE TELEJORNAL****PROFESSORA ORIENTADORA: DANIELE RIBEIRO****DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA**

Nome do jornal: _____

Perfil do programa: _____

Responsáveis pela pauta: _____

Assunto: _____

PAUTA: _____

Fonte 1: _____

Perguntas

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Fonte 2: _____

Perguntas

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

APÊNDICE B

MODELO DE ROTEIRO UTILIZADO PELOS ALUNOS PARA PLANEJAMENTO DAS PUBLICIDADES QUE INTEGRARIAM OS TELEJORNAIS

E.E.E.F.M.
Prof. Itan Pereira



PRODUÇÃO DE TELEJORNAL
PROFESSORA ORIENTADORA: DANIELE RIBEIRO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Nome do jornal: _____

Perfil do programa: _____

Responsáveis pela publicidade: _____

PRODUTO: _____

TEXTO PUBLICITÁRIO

[illegible]

ESBOÇO DO LAYOUT DO PRODUTO

APÊNDICE C

PLANO DE AULA REFERENTE ÀS DISCUSSÕES REALIZADAS NO MÓDULO 2

E.E.E.F.M. Prof. Itan Pereira 	 GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA CAMPINA GRANDE SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUND. E MÉDIO PROF. ITAN PEREIRA
PROFESSOR (A): DANIELE F. RIBEIRO	DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PLANO DE AULA	

Objetivo

Identificar recursos usados na construção de um ponto de vista em notícia.

Conteúdo

Leitura de texto da esfera jornalística (notícia).

Tempo estimado

2 aulas

Material necessário

Cópias da notícia "Mais twitter, menos tradição", publicada no jornal Folha de S. Paulo, no caderno Folhateen.

Desenvolvimento

1ª etapa

- Motivação para os alunos refletirem sobre os procedimentos que eles próprios põem em prática quando precisam relatar episódios desagradáveis em que se envolveram e não podem (ou não querem) mentir a respeito deles.
- Proposição da seguinte questão: mesmo que um episódio não envolva temas delicados, que precisem ser disfarçados, eles são contados da mesma forma por pessoas diferentes?
- Orientação da discussão de modo a indicar que a influência do ponto de vista é inevitável nos relatos, mas que há diferentes graus de subjetividade.

2ª etapa

- Apresentação da notícia "Mais twitter, menos tradição", publicada no caderno Folhateen do jornal Folha de S. Paulo.
- Contextualização do caderno e seu público provável, considerando que a imagem que o enunciador tem do suposto leitor influencia as escolhas que são feitas.
- Análise do ponto de vista que se manifesta no caso desse texto.

3ª etapa

- Abordagem das escolhas lexicais e da modalização do discurso.
- Apresentação das questões abaixo para promover a discussão:

- Nos dois primeiros parágrafos do texto, que palavras associam o ritual a um sacrifício?
- Compare estas frases: "Trata-se de um dos rituais de iniciação na vida adulta" e "Trata-se de apenas um dos dolorosos rituais de iniciação na vida adulta". Que ponto de vista se cria com o uso das palavras destacadas?
- Que ideia sobre o assunto esses recursos ajudam o leitor a criar?
- A palavra "agora" (empregada no segundo parágrafo) refere-se a qual ação dos índios? O que o eu uso nos leva a entender?
- Que outras escolhas lexicais, ao longo do texto, dão pistas importantes sobre o ponto de vista assumido?

4ª etapa

- Discussão acerca das fontes entrevistadas para a notícia.
 - Identificação de quem são essas pessoas e se elas representam posições variadas dentro do assunto.
 - Discussão com a turma com base nas questões abaixo:
- Quando concederam entrevista, essas pessoas provavelmente falaram apenas o que está citado?
 - Comentários sobre a necessidade de se fazer recortes e sobre como isso influencia a visão que esses depoimentos geraram em quem lê.

5ª etapa

- Reunião dos elementos analisados: ideias ressaltadas nos títulos e frases em destaque na reportagem, escolhas lexicais, vozes presentes, ideias marcadas e avaliação sobre o ponto de vista que transparece sobre a nova realidade dos jovens indígenas.
- Questionamento sobre a visão pessoal que os estudantes têm sobre esse ponto de vista.
- Reafirmação sobre como a presença de uma posição é inerente a todo texto e que o leitor pode, lendo fontes diversas, construir a sua, reforçando que, para isso, ele precisa ler criticamente.

Avaliação

Análise das constatações dos alunos ao longo da discussão sobre essa notícia.

E.E.E.F.M. Prof. Itan Pereira 		 GOVERNO DO ESTADO DA PARÁ CAMPINA GRANDE SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUND. E MÉDIO PROF. ITAN PEREIRA		
PROFESSOR (A): DANIELE F. RIBEIRO		DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		
ALUNO (A):				
ANO: 9º	TURMA: C	ENSINO: Ensino Fundamental	TURNO: Tarde	DATA



COM VIAGENS E INTERNET, JOVENS ÍNDIOS AGORA QUESTIONAM OS DOLOROSOS RITOS DAS SUAS TRIBOS

CARLOS MINUANO
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA, DO XINGU

A maioria dos índios adolescentes esperneia e chora. Serão tatuados à força no rosto com espinhos. Os jovens

ikpengs do Xingu, que conhecem a cidade e gostam do Facebook, sabem que há lugares em que isso não existe.

Não há, claro, anestesia. Tudo acontece a seco. Trata-se de apenas um dos rituais dolorosos de iniciação na vida adulta que os jovens índios agora questionam.

Também no Xingu, há meninas que ficam mais de um ano reclusas ao menstruar pela primeira vez. Um pouco mais longe, no Amazonas, meninos enfiam a mão em luvas repletas de formigas venenosas (veja na pág. 8).

Mutuá, 13, é um dos que passaram pela tatuagem e reclamam. “Judíaram de mim,

e eu era pesado para que me segurassem” —no caso dos ikpengs, em geral os índios são surpreendidos quando ainda estão dormindo.

O ritual continua acontecendo, queiram os jovens ou não. “Na minha vez eu também não queria, mas quando te pegam não tem como fugir”, admite uma das lideranças da tribo, Kumaré Ikpeng.

No Xingu, onde Kumaré vive, o mundo não indígena, porém, está cada vez mais presente —e o impacto é mais forte entre os adolescentes.



Um índio acessa a internet e outro recebe uma tatuagem forçada com um espinho no Parque Indígena do Xingu

Por todo lado, por exemplo, há laptops e celulares. “Além disso, os homens têm muito contato com o mundo, viajam, estudam, muitos trabalham para a Funai”, diz Sofia Madeira, antropóloga e doutoranda pela Unifesp.

“Alguns meninos não entendem a razão dos rituais, alguns se negam. Falam ‘ah, na cidade não faz isso, né?’. O jovem vê o mundo na internet e o sonho dele se transforma, ele quer carro, Twitter, namorar uma branca.”

Para Madeira e para Sofia Mendonça, médica-antropóloga do projeto Xingu (Uni-

fesp), o fenômeno preocupa, porém. “O fascínio pelo modo de vida que esses adolescentes encontram na cidade ao saírem para estudar é uma ameaça”, diz Mendonça.

“Diferentemente dos mais velhos, estão em um momento de construção da personalidade, vulneráveis.” Isso reforça a importância do rito de passagem, argumenta.

“Ele protege o jovem, auxilia nessa mudança de papel social. Nós, não indígenas, perdemos a noção da importância dos rituais de passagem, por isso tantos adultos seguem na adolescência.”

“O fim desses rituais seria uma perda enorme”

DE SÃO PAULO

A antropóloga Sofia Madeira estudou, no Xingu, a reclusão de meninas kamayurás após a primeira menstruação. Elas ficam mais de um ano num cômodo escuro, sem ver homens e com uma dieta mais pobre.

Ela considera, porém, os rituais importantes. “Eles não acontecem só para a menina, mas em comunhão com o que aquela sociedade quer. Seria um perda enorme se eles não existissem.”

“É claro que às vezes as meninas ficam tristes, pois ouvem o barulho das outras correndo lá fora. Mas, nesse período, elas conversam com as mais velhas, aprendem como é a relação sexual, a fazer artesanatos, têm tempo para refletir.”

Publicado no caderno *Folhateen* do jornal Folha de São Paulo.

Disponível em http://pib.socioambiental.org/anexos/19907_20110512_153611.pdf

APÊNDICE D

FOTOGRAFIAS REFERENTES A REALIZAÇÃO DE ALGUNS DOS MÓDULOS DESENVOLVIDOS COM OS ALUNOS PARTICIPANTES

Módulo “Pesquisar é preciso!”



Módulo “Luz, câmera, ação!”





Módulo “Compartilhando as ideias”

