

**Alexandra Bujokas
de Siqueira**

Universidade Federal
do Triângulo Mineiro ou
UFTM. Uberaba, Minas
Gerais, Brasil.

Danilo Rothberg

Unesp (Universidade
Estadual Paulista). São
Paulo, SP, Brasil.

**Educação para mídia em escolas
marginalizadas: transformando
aulas de língua e literatura**

**Media education in deprived
schools: transforming language
and literature classes**

**Educación para los medios de
comunicación en las escuelas
marginadas: transformando las
clases de lengua y literatura**

RESUMO

Este artigo apresenta e discute as principais contribuições de um projeto de pesquisa de três anos (2014-2016) que desenvolveu e testou estratégias de mídia-educação em uma escola de ensino médio brasileira. A pesquisa traçou conexões com dimensões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do currículo básico e respondeu a uma política de financiamento incentivando investigações destinadas a procurar novas formas de lidar com o fraco desempenho em testes de leitura. Os resultados foram avaliados por métodos mistos, constituídos por entrevista semiestruturada, questionários e observações de classe registradas em diários de campo. Os dados sugerem que as atividades de mídia-educação suscitaram respostas positivas para a aprendizagem das linguagens, além de promover o desenvolvimento de habilidades para analisar criticamente as culturas de mídia, como identificar significados ocultos e compreender processos de codificação e decodificação. Palavras-chave: Comunicação. Mídia-educação. Sequências de ensino. Língua e literatura. Ensino médio.

ABSTRACT

This paper presents and discusses the main findings of a three-year research project which developed and tested teaching strategies for media education in a Brazilian secondary school. The research sought to make connections with the dimensions of language, coding/decoding and technologies of the core curriculum and responded to a funding policy encouraging investigations aimed to search for new ways to address poor performance in reading tests. Results were assessed by mixed methods, comprised of semi-structured interviews, questionnaires and class observations. The data indicate that the media education activities elicited positive responses towards language learning, besides fostering the development of skills to critically analyse media cultures, such as identifying hidden meanings and comprehending processes of coding and decoding. Keywords: Media education. Teaching sequences. Language and literature. Brazilian secondary schools.

RESUMEN

Este artículo presenta y discute las principales contribuciones de un proyecto de investigación de tres años (2014-2016) que desarrolló y probó estrategias de media-educación en una escuela de enseñanza media brasileña. La investigación trazó conexiones con dimensiones de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías del currículo básico y respondió a una política de financiamiento fomentando investigaciones destinadas a buscar nuevas formas de lidiar con el débil desempeño en pruebas de lectura. Los resultados fueron evaluados por métodos mixtos, constituidos por entrevista semiestruturada, cuestionarios y observaciones de clase registradas en diarios de campo. Los datos sugieren que las actividades de los medios de comunicación han suscitado respuestas positivas para el aprendizaje de lenguajes, además de promover el desarrollo de habilidades para analizar críticamente las culturas de los medios, como identificar los significados ocultos y comprender los procesos de codificación y decodificación. Palabras clave: Comunicación. Medios de comunicación. Secuencias didácticas. Lengua y literatura. Enseñanza media.

Submissão: 18-5-2017

Decisão editorial: 27-9-2018

Introdução¹

Nos contextos em que estudantes do ensino médio não apresentam desempenho adequado nas habilidades de leitura, a procura por meios de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem tem sido ampliada, atingindo domínios do conhecimento que incluem a mídia-educação. Particularmente, em escolas situadas em comunidades de baixa renda, um desafio premente tem sido como motivar os estudantes a se envolver nas aulas de língua portuguesa e interpretar clássicos das artes e literatura.

Este artigo apresenta e discute as principais contribuições de um projeto de pesquisa de três anos (2014-2016), que desenvolveu e testou estratégias de mídia-educação em uma escola de ensino médio brasileira.² A pesquisa estabeleceu conexões com as dimensões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do currículo básico e respondeu a uma política de financiamento que incentivou a busca de novas

¹ Uma versão inicial deste texto foi apresentada na IAMCR 2016 Conference – International Association for Media and Communication Research, realizada em julho de 2016 em Leicester, Inglaterra.

² Agradecemos à Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) pelo auxílio concedido por meio do Edital 13/2012 – Pesquisa em Educação Básica (Processo APQ-03362-12).

maneiras de lidar com o fraco desempenho nos testes de leitura.

Nossos objetivos foram: a) desenvolver e testar uma proposta que envolveu o uso de mídia-educação para apoiar a obtenção de resultados de aprendizagem em aulas de língua e literatura nativas, em abordagens embasadas por teorias e conceitos de crítica de linguagem e cultura da mídia; b) com base nos resultados dessa experiência, avaliar o potencial da mídia-educação como contribuição para motivar os alunos a interpretar clássicos da literatura e das artes.

Baseados em quatro conceitos-chave de alfabetização para a mídia (linguagem, audiência, instituições de mídia e representação), projetamos três sequências de ensino. A primeira explorou elementos de narrativas, como estrutura, tempo, espaço e personagens na fotografia, noticiários, desenhos animados e propaganda na TV. A segunda ofereceu um olhar comparativo sobre as representações culturais do Romantismo e do Realismo no Brasil, dialogando com novas interpretações de clássicos da literatura, assim como textos de mídia contemporânea, como a fotografia de notícias e videoclipes. A terceira centrou-se na estética do Modernismo brasileiro e representações culturais, explorando literatura, pintura, narrativas fotográficas e publicidade.

Os resultados da aplicação das três sequências em uma escola pública foram avaliados por meio de entrevista semiestruturada, questionários e observações das aulas, registradas em diários de campo. Os dados indicam que as atividades de mídia-educação suscitaram respostas positivas ao aprendizado de língua portuguesa, além de promoverem o desenvolvimento de habilidades para analisar criticamente as culturas

mediáticas, como identificar significados ocultos e compreender processos de codificação e decodificação. Observamos que os alunos foram encorajados a discutir a interpretação de textos clássicos e ganharam autoconfiança para expressar sua compreensão, em debates em sala de aula, e por meio da produção de conteúdo multimídia, como poesia em vídeo, produção radiofônica e ensaios fotográficos. Os alunos relataram que sua compreensão do escopo da interpretação de significado foi ampliada. Acreditamos que contribuímos para o desenvolvimento de conhecimentos acerca de como melhorar as abordagens pedagógicas de componentes do currículo básico com atividades de mídia-educação, explorando conexões entre artes, clássicos da literatura e cultura midiática contemporânea. Sugerimos que, embora a mídia-educação possa transformar as práticas escolares atuais e desenvolver habilidades de leitura, traz desafios consideráveis para a formação de professores.

Contexto e teorias relevantes

Nos resultados de 2012 do Pisa – Programme for International Student Assessment (OECD, 2014a; 2014b), os estudantes brasileiros ficaram na 58ª posição entre os 68 países pesquisados no desempenho em leitura, que considera a competência no uso de informação escrita em situações cotidianas. O Brasil não está indiferente aos resultados do Pisa. Inclusive, estudos indicam similaridade entre a prova do Pisa e a Prova Brasil, idealizada e aplicada pelo Ministério da Educação como um dos componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador nacional considerado referência nas avaliações de larga escala no país. “A comparação das características dos níveis

de proficiência do PISA e da Matriz de Referência da Prova Brasil revela muitos pontos em comum", sustentam Lopes-Rossi e Paula (2012, p. 44): em ambos os casos, estão em questão "habilidades de leitura que vão desde o nível mais básico de identificação e decodificação de informação explícita até os níveis inferenciais mais profundos, possíveis pela operacionalização de esquemas sociocognitivos de leitura desenvolvidos durante a escolarização, a partir de contato com textos dos mais diferentes gêneros discursivos".

As críticas à metodologia do Pisa e as complexidades envolvidas na comparação internacional têm sido objeto de estudos, que sugerem cautela na forma como seus resultados serão assimilados por políticas e estratégias educacionais que busquem o incremento de desempenho, tanto no Brasil (BONAMINO; SOUSA, 2012) quanto nos países situados acima da média da OCDE (SALOKANGAS; KAUKO, 2015; MANGEZ; HILGERS, 2012).

Ainda assim, os números do Pisa têm sido considerados extensamente por educadores que buscam saídas para reverter o desempenho insuficiente em habilidades de leitura, que constatam cotidianamente. Quais são as respostas que eles sugerem? Podemos notar um crescente consenso na literatura brasileira de que não têm se mostrado necessariamente produtivas as estratégias pedagógicas que fragmentam o ensino de leitura com questionamentos mecânicos advindos de atividades de interpretação de texto. Lopes-Rossi e Paula (2012, p. 45) criticam a realização comum no país de "atividades de leitura esparsas (...), constituídas de um texto e algumas perguntas a serem respondidas após a leitura" e defendem o desenvolvimento de "projetos de leitura de gêneros discursivos

organizados em sequências didáticas que explorem os gêneros em todos os seus aspectos constitutivos”.

Nesse sentido, segundo Lopes-Rossi e Paula (2012), cabe priorizar o enfoque de características estruturais de gêneros discursivos e a compreensão dos significados assumidos por seus componentes (DE JOU; SPERB, 2008; FARIA, 2011). A estratégia seria necessária, particularmente, para enfrentar os baixos indicadores nas faixas de pior desempenho, que impactam os números do Brasil na evolução aferida pelo Pisa em suas várias edições, conforme analisam Soares & Nascimento (2012, p. 85): “Obtivemos ganhos medíocres em leitura porque não conseguimos fazer com que os piores alunos aprendessem a ler melhor”.

Os fundamentos e as abordagens de mídia-educação sugerem que a área pode contribuir com a produção de estratégias de enfrentamento de baixos indicadores de habilidades de leitura no Brasil, já que uma das preocupações intrínsecas à mídia-educação é o ensino de habilidades de leitura.

Dessaucy (1978) indica as diretrizes pedagógicas básicas da mídia-educação: ensinar sobre as estruturas de funcionamento da mídia, que compreendiam desde condições de trabalho dos jornalistas, até as rotinas de edição; ensinar a ler a linguagem audiovisual e a escrever por intermédio da mídia, gravando, fotografando, redigindo e editando conteúdo.

Halloran & Jones (1986) aprimoraram, em estudo encomendado pela UNESCO, a proposta de Dessaucy (1978). Eles sugerem que as práticas pedagógicas da mídia-educação deveriam se beneficiar da compreensão dos processos de comunicação gerada pela pesquisa científica. E, como os paradigmas da pesquisa variavam, não era de se estranhar que as

abordagens da mídia-educação também variassem. Nessa dinâmica, eles encontraram quatro abordagens possíveis.

A inoculação era a mais antiga delas, surgida da crítica literária de Leavis & Thompson (1933). Para essa abordagem, os produtos da mídia são necessariamente empobrecidos do ponto de vista estético, automatizam a percepção do jovem e, por isso, devem ser desprezados pela escola, em favor dos produtos refinados da arte e da literatura. Haveria, talvez, raros exemplos de valor estético na cultura de massa, e caberia ao professor ensinar os estudantes a discriminar os conteúdos com valor estético daqueles corrompidos e imorais.

A segunda abordagem ainda mantinha restrições à entrada da cultura de massa na escola, mas aceitava essas mensagens, desde que fossem fomentadas pelo professor as habilidades para ler as entrelinhas do texto, identificando as tentativas de manipulação. Ao adquirir essas habilidades, os jovens poderiam aprender a controlar a influência da comunicação de massa em suas vidas.

Conforme a terceira abordagem, a mídia é produto do sistema capitalista e age para reforçar demandas por consumo e exploração do trabalho. Nesse contexto, os usos da mídia precisam ser revolucionados: a mídia-educação deveria se tornar uma proposta organizadora da prática educativa, promovendo uma apropriação de classe dos meios de comunicação. Isso poderia ser feito, por exemplo, ensinando os jovens a editar mídias comunitárias, como reação à ideologia capitalista.

A quarta perspectiva se baseia, principalmente, na semiologia de Roland Barthes e propõe a desmis-

tificação dos discursos, verbais e visuais. É aqui que a proposta de Dessaucy (1978) parece ganhar robustez.

Barthes (2013, p. 9-10) argumenta que não cabe à crítica literária “explicar o sentido da obra, mas descrever o funcionamento do sistema produtor de significação”. A crítica deveria se ocupar da metalinguagem, usando o que o autor chamou de “atividade estruturalista”, caracterizada por uma sucessão articulada de certas operações mentais. “O objetivo de toda atividade estruturalista, seja ela reflexiva ou poética, é reconstituir um objeto, de modo a manifestar nessa reconstituição as regras de funcionamento (as funções) desse objeto”, segundo Barthes (2013, p. 51).

Nesse processo, o leitor é chamado a assumir determinadas posições de análise que, conforme Beach e Marshall (1991), giram em torno de quatro eixos: textual, social, cultural e tópica.

A posição textual é aquela herdada da crítica literária: o leitor deve extrair do texto elementos como roteiro, personagens, sucessão de fatos, conflitos, simbolismos etc., reconstituindo a narrativa a partir desse simulacro. Tal exercício permite ver a mensagem por dentro, identificando as estratégias usadas pelo autor, teorizando sobre as possíveis intenções expressivas.

A posição social requer ao leitor mobilizar seu conhecimento de relações sociais, em geral, para apreender a dinâmica das relações entre os personagens. Nesse processo, identifica e projeta valores, respondendo a questões como: “em que medida o protagonista pode ser considerado um herói?”, “que ideia de amizade a relação entre os personagens cria?”, “como a justiça foi estabelecida?”.

A posição cultural mobiliza o conhecimento de outros textos e experiências estéticas, perspectivas de

gênero e de classe social para responder ao texto. Referências de poder, liberdade, privacidade, diversão, desejo sexual, propriedade, objetos de valor, espiritualidade, censura, trabalho e educação são exemplos de temas inerentes a uma narrativa literária ou midiática mais bem compreendidos à medida que o leitor compara os parâmetros do autor com os seus próprios.

A posição tópica é aquela que o leitor deve assumir para dar sentido a um texto que evoque linguagens diversas, como visual, musical ou campos específicos do conhecimento, que vão da culinária à inteligência artificial. O leitor precisa criar conexões entre o mundo dos personagens e conhecimentos tópicos de diversas áreas, ou deve ser orientado por um leitor mais experiente a traçar essas rotas interpretativas.

É importante salientar neste ponto que desmontar e analisar o texto, mobilizar conscientemente o próprio repertório cultural e social para dar significado ao conteúdo e adquirir conhecimentos pontuais sobre as características da mensagem são estratégias que compõem a sucessão articulada de operações mentais orientadas para incentivar uma leitura, a um só tempo, prazerosa e crítica. Não se trata tanto de acumular conhecimento, como muitas vezes se encoraja em aulas tradicionais de linguagem e literatura, mas sim desenvolver uma atitude crítica diante dos textos.

Quatro conceitos-chave da mídia-educação sistematizam o produto desse percurso teórico: linguagem, representação, audiência e instituições de mídia (SEFT, 1983; LUSTED, 1991; BUCKINGHAM, 2003; QCA, 2003; UNESCO, 2011). Tomados em conjunto, esses quatro conceitos parecem fornecer um aporte teórico robusto para ensinar sobre o papel social e os mecanismos de funcionamento da cultura midiática. Uma síntese dos quatro conceitos é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos conceitos-chave da mídia- -educação

CONCEITO-CHAVE	DESCRIÇÃO
Linguagem	Esse conceito ensina que o sentido das mensagens não é algo óbvio, mas resultado do emprego de uma série de procedimentos técnicos e simbólicos, que reconstruem a realidade na fessitura da mensagem. As atividades pedagógicas são planejadas para se mover da ideia de transparência para uma abordagem analítica e questionadora de como o significado foi construído pela articulação de códigos verbais e não-verbais. Deve-se separar a denotação da conotação procedendo a uma descrição dos elementos que compõem uma mensagem e da ordem em que esses elementos estão dispostos para, a partir dessas evidências, interpretar os sentidos que emergem dos arranjos específicos da linguagem.
Audiências	Investiga a ideia comum de falta de senso crítico e de ausência de atividade mental do público quando consome produtos da cultura midiática. Navega entre dois extremos: o pressuposto da mensagem todo-poderosa e a audiência vulnerável; e o pressuposto dos espectadores todo-poderosos e a mensagem inócua. As atividades pedagógicas devem relacionar as estruturas do texto com as respostas dadas por diversas comunidades interpretativas, levando a uma compreensão dialética do comportamento da audiência que, ora é sim alienada, ora é crítica e engajada.
Representação	Orienta o trânsito entre dois extremos do senso comum, que vão da concepção de mensagens como espelho e fidelidade, à ideia de fantasia e distorção. Estudar criticamente os mecanismos de representação da mídia tem menos a ver com a denúncia das supostas ficções traduzidas em realidade e mais a ver com entender de que modo as convenções criam representações, e como tais representações variam de acordo com a intencionalidade do produtor e as expectativas do público.
Instituições	Refere-se a ações e processos que se repetem até que se tornem um conceito geral e abstrato, passando a descrever algo aparentemente objetivo, tornando-se, então, ideológicos. É preciso refazer o percurso histórico, rastreando mudanças por exemplo, nos critérios de noticiabilidade, nos parâmetros do que é ético ou antiético na indústria do entretenimento, nos parâmetros que separam a censura da regulação de mídia e da liberdade de expressão.

Fonte: Siqueira, 2016.

A integração às práticas de ensino e aprendizagem de formatos e aplicativos pode conectar o currículo de linguagem e literatura ao contexto de convergência, caracterizado por velhas e novas mídias colidindo (JENKINS, 2008). No ciberespaço, ao que parece, literatura clássica e produção multimídia se relacionam com muito mais intimidade do que a escola pressupõe. Resta saber que benefícios essa aproximação traria para o currículo, em especial de uma escola na qual os alunos são taxativos ao afirmar que não gostam de ler. As sequências didáticas de nosso experimento e a escola onde ele foi realizado são caracterizados na seção seguinte.

Sequências de ensino para mídia-educação

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública do Estado de Minas Gerais, Brasil, localizada em uma cidade com cerca de 300 mil habitantes.

Conforme o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2012, a cidade possuía 37 escolas de Ensino Médio, que receberam, naquele ano, 11.693 matrículas. Cada escola atende, em média, 316 alunos, número que parece refletir a realidade da escola participante. Lá, são ofertadas oito turmas de Ensino Médio, cada uma com 40 alunos. O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (indicador do governo brasileiro para monitorar a qualidade do ensino) da escola foi de 4,7 pontos em 2013, quando a média nacional era de 3,9 pontos e a média estadual, 4,0 pontos. Trata-se, portanto, de uma escola dentro da média do país.

Embora o Índice de Desenvolvimento Humano da cidade (0,772 pontos) em 2010 esteja acima da

média nacional (0,699 pontos), a escola está localizada em um bairro que concentra população de baixa renda, é banhado por um córrego poluído por um frigorífico, possui pontos de venda de drogas conhecidos na cidade e é famoso por concentrar campeonatos de som automotivo, que geram poluição sonora abusiva e não controlada pelo poder público. Por ter sido seguidamente furtada nos finais de semana, a escola recebeu grades e cercas de proteção, o que faz o prédio lembrar uma prisão.

A pesquisa, desenvolvida em três anos, foi desenhada para atender uma chamada específica da agência de fomento à pesquisa do Estado de Minas Gerais para financiar projetos aplicados à Educação Básica, que desenvolvessem e testassem soluções para problemas conhecidos da educação brasileira, entre eles, o baixo desempenho em leitura e escrita.

A pesquisa identificou os pontos em comum entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) para a área de linguagem e literatura do Ensino Médio e os conceitos-chave da mídia-educação, sintetizados no Quadro 1.

Em seu conjunto, os PCNEM delimitam três grandes competências a serem desenvolvidas nesse nível de ensino: comunicar e representar (para a área de linguagens, incluindo português, inglês, artes e educação física); investigar e compreender (para a área de matemática e ciências, incluindo física, química e biologia); contextualizar social e historicamente os conhecimentos (para a área de humanidades, incluindo história, geografia, filosofia e sociologia).

Especificamente, na área de linguagens (que inclui Português e Literatura), recomenda-se que as competências fundamentais de comunicar e repre-

sentar sejam postas em prática a partir de um conjunto de conceitos estruturantes, que contemplam, entre outros, linguagem verbal, não-verbal e digital, signo e símbolo, conotação e denotação, análise e síntese, classificação, metalinguagem e negociação de sentido.

O experimento da pesquisa foi composto por três fases, cada uma correspondente a uma sequência de ensino que desenvolvemos para realização em um período de oito a dez aulas, de 50 minutos cada, em classes de 35 alunos, em média. As sequências de ensino foram nomeadas em função das temáticas que exploraram, a saber: **1. Narrativas expandidas; 2. Românticos vs. Realistas; 3. Modernos em 1920.** Os materiais didáticos desenvolvidos para fundamentá-las estão disponíveis na página web do projeto (<http://portuguesemidianoensinomedio.wordpress.com>).

A **Fase 1. Narrativas expandidas** compreendeu uma sequência didática que desenvolvemos em cinco etapas, a saber:

- a) Como ponto de partida, foi utilizada uma lição do livro didático oficial de ensino de língua portuguesa, composto por uma matéria jornalística e uma charge sobre o aniversário de dez anos dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, com instruções para a interpretação dos recursos de linguagem empregados em cada um daqueles dois textos.
- b) Os alunos foram convidados a dissecar o *layout* de capas de revistas sobre conflitos internacionais e, nesse exercício, foram incentivados a refletir sobre a separação entre denotação e conotação, a dinâmica da com-

binação de elementos das linguagens verbal e não-verbal e a influência dessa dinâmica na negociação de sentidos.

- c) Os alunos receberam conhecimentos sobre a linguagem da fotografia, por meio de uma apresentação visual que reunia imagens de conflitos, da Primeira Guerra Mundial à invasão do Iraque pelos Estados Unidos em 2003. Foram incentivados a prestar atenção às técnicas fotográficas usadas, as conotações que as técnicas criavam e a identificar locais, épocas e personagens das imagens.
- d) Uma síntese do que tinha sido analisado até então foi fornecida, abrangendo tempo e espaço na narrativa, funções dos personagens, conotação e denotação.
- e) O gênero ensaio fotográfico foi introduzido. Os alunos foram convidados a produzir um ensaio aplicando técnicas fotográficas e elementos narrativos.

As atividades exercitaram as habilidades de comunicar e representar (na releitura da charge, no estudo do filme publicitário e na produção do ensaio fotográfico), investigar e compreender (no estudo do enquadramento jornalístico e da linguagem fotográfica) e contextualizar social e historicamente (no estudo longitudinal das variações nas representações fotográficas sobre guerras históricas).

A **Fase 2. Românticos vs. Realistas** compreendeu uma sequência didática que desenvolvemos em nove etapas, a saber:

- a) O ponto de partida foi desenhado para oferecer uma alternativa ao ensino cronológico e propedêutico dos movimentos literários,

- como normalmente se apresenta em livros didáticos, inclusive aquele usado pela classe.
- b) O Romantismo não foi estudado como um período isolado, mas sim como um contraponto ao Realismo. A partir dos conceitos-chave de representação e linguagem, as atividades trataram do modo de representar a realidade em uma perspectiva romântica, posteriormente contrastada com uma perspectiva realista, contemplando a literatura e uma diversidade de textos.
 - c) A divisão das aulas em gramática, produção textual e leitura de poesia foi substituída por uma abordagem sistêmica, organizada a partir de textos midiáticos que trouxeram oportunidades para tratar de questões de gramática e escrita.
 - d) As concepções iniciais dos alunos sobre “o que é ser romântico” e as fontes que os ajudaram a construir essas referências lançaram as bases para um exercício de análise comparativa de literatura e outras linguagens, textos antigos e contemporâneos.
 - e) O estudo do Romantismo foi concluído com um exercício de análise. Os alunos foram incentivados a criar frases poéticas, gravar e editar cenas para uma vídeo-poesia com linguagem romântica.
 - f) As representações românticas da realidade foram, depois, confrontadas com sua estética complementar: o Realismo. Textos literários foram “desmontados”, para que se trouxessem à tona semelhanças e diferenças entre cenários, personagens e elementos da lingua-

gem usados nos três casos para representar o tema da exclusão social.

- g) A atividade seguinte teve caráter metalinguístico e focou o estudo da linguagem das histórias em quadrinhos. Os estudantes fizeram exercícios de reconstrução do roteiro, das relações entre personagens, identificando protagonistas, antagonistas e coadjuvantes.³
- h) Atividades de escrita foram realizadas com o auxílio do aplicativo Strip Generator. Os alunos foram encorajados a observar trechos de obras de escolas artísticas, para se familiarizar com palavras e estéticas.
- i) Na última atividade, os alunos estudaram elementos básicos da linguagem radiofônica (narração e diálogos, efeitos e trilha sonora, paisagens sonoras), observando radionovelas antigas e contemporâneas e produziram pequenos episódios que deveriam remixar um trecho do livro “O Cortiço”.

Em conjunto, as atividades incorporaram aspectos do contexto histórico e social que sustentou as expressões do Romantismo e do Realismo, transitaram entre as linguagens verbal e não-verbal visual e sonora.

A **Fase 3. Modernos em 1920** compreendeu uma sequência didática que desenvolvemos com cinco etapas, a saber:

- a) O ponto de partida foi uma reflexão sobre o modo como o público desdenhou das manifestações artísticas da Semana de Arte Moderna de 1922, expressão brasileira do movimento internacional, e o que os artistas

³ Materiais disponíveis em <https://youtu.be/WS2xp6wTUh0>

brasileiros fizeram para desafiar aquela audiência conservadora na cidade de São Paulo, então dividida entre o patriarcalismo resistente e o cosmopolitismo trazido pelos filhos da elite que estudavam na Europa.

- b) A introdução do binômio conservadorismo X modernidade foi feita por meio de uma apresentação da Pesquisa Mundial de Valores (World Values Survey).⁴ Usando uma adaptação dessa sondagem de opinião pública e cultura política aplicada mundialmente, os estudantes foram convidados a responder as questões, calcular sua pontuação e, depois, localizar suas posições no gráfico das nações sondadas no ano de 2000. Observando a localização do Brasil no gráfico e identificando suas localizações pessoais, eles foram convidados a discutir os dois binômios de valores associados às mudanças culturais trazidas pela modernização: seculares racionais em oposição a valores tradicionais e valores de autoexpressão em oposição a valores de sobrevivência.
- c) A conexão entre a oposição de valores da pesquisa e as perspectivas dos artistas da Semana de Arte Moderna de 1922 foi feita por meio da exploração de uma seleção de textos que incluíam trechos de romances e poesias, cartas, capas de revistas, artigos e produção pictórica dos protagonistas da semana.
- d) A atividade seguinte foi uma apresentação dialogada de aspectos do contexto histórico

⁴ <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

e cultural que permitiram o afloramento do Modernismo brasileiro: a proclamação da República, a posse do primeiro presidente civil escolhido por eleição direta, a urbanização motivada pela gradativa industrialização do país, as primeiras políticas de alfabetização (MORTATTI, 2010) e a criação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, inspirado nas Arts & Crafts Schools idealizadas por William Morris,⁵ que também abrigava a Pinacoteca do Estado de São Paulo (GONÇALVES, 2012). Essa contextualização foi concluída com a apresentação do “Manifesto Antropofágico”⁶ escrito pelo poeta Oswald de Andrade e publicado na Revista de Antropofagia (JÁUREGUI, 2012).

e) O experimento foi concluído com a produção de um manifesto usando o aplicativo Canvas.

Esse conjunto de atividades, embora tenha tratado de questões de linguagem e representação, privilegiou o conceito-chave da audiência, relacionando as estruturas dos textos com as respostas dadas por comunidades interpretativas diferentes.

Avaliando as sequências de ensino

Os dados que fundamentam a avaliação de como as sequências didáticas de mídia-educação podem ser adequadas ao ensino de habilidades de leitura são provenientes de observações registradas

⁵ William Morris (1834-1896) foi um designer têxtil, poeta e ativista socialista inglês que teve papel relevante na popularização das artes decorativas.

⁶ Escrito por Oswald de Andrade, contribuiu para o estabelecimento do Modernismo brasileiro, propondo a assimilação e reciclagem do legado cultural europeu em direção à construção de uma arte genuinamente brasileira.

em diários de campo pelos pesquisadores, questionários respondidos pelos alunos, produções dos participantes e entrevista com a professora das classes nas quais o experimento foi desenvolvido.

Os questionários foram compostos por 25 questões. Nove foram fechadas e buscaram dados quantitativos sobre os hábitos de uso de mídias, incluindo aplicativos mais usados, produção e compartilhamento de conteúdo; e as demais questões (catorze) foram abertas e buscaram as opiniões dos alunos a respeito das atividades realizadas.

A entrevista com a professora das classes nas quais foi realizado o experimento foi organizada em torno de quatro eixos: trajetória profissional e contatos que teve com a mídia-educação antes da realização do projeto; prática profissional desenvolvida ao longo dos anos na escola onde a pesquisa foi realizada; relação pessoal com a cultura midiática antes e depois da pesquisa; avaliação pessoal da experiência de participar do experimento.

As observações dos diários de campo indicam que as aulas dialogadas sobre obras de arte, cânones da literatura, contexto histórico dos movimentos artísticos e textos midiáticos contemporâneos se mostraram ambientes favoráveis ao aprendizado. De forma geral, as classes engajaram-se nas atividades, conforme sugerem diversos momentos nos quais os estudantes teceram hipóteses sobre os textos analisados, motivados por questões levantadas pelos professores, e discutiram pontos de vista. Aparentemente, conseguimos contribuir para reverter a rejeição ao ensino da língua portuguesa que percebemos já no primeiro dia de aula da Fase 1, quando os alunos foram convidados a se apresentar e dizerem o que mais gostavam e o

que menos gostavam na escola. Naquele momento, ouvimos, de um total de 36 alunos, 19 dizerem que não gostavam da disciplina de língua portuguesa e não gostavam de ler.

Os registros dos diários indicam a mudança de comportamento inclusive de alunos que, segundo relato da professora da classe, mostravam mais resistência ao engajamento nas atividades escolares. Tais alunos se integraram em grupos para produzir vídeo-poesias na Fase 2 e se engajaram nas apresentações dialogadas sobre fotojornalismo. Na entrevista, ao avaliar os resultados da experiência, a professora afirmou que um dos aspectos mais importantes foi o de tornar as aulas mais atraentes: “eles perguntavam se teriam aula de novo deste tipo, eu consegui tornar o trabalho mais interessante”.

Considerando o universo de 58 alunos que responderam aos questionários, 50 deles afirmaram ter acesso à internet via smartphone ou computador, 54 acessam a internet diariamente, 51 participam de redes sociais (a maioria informou Facebook e Instagram) e compartilham conteúdo. Um grupo significativamente menor (34 respondentes) produz conteúdo, como fotografias e vídeos. Apenas 9 dos 58 respondentes declararam compartilhar vídeos que eles mesmos produziram. Dos aplicativos usados nas atividades de remix e produção, apenas os criadores de memes já eram conhecidos pela maioria. Três respondentes afirmaram já conhecer o Audacity,⁷ que usamos na produção de uma radionovela.

Os diários de campo registraram as dificuldades dos alunos para produzir conteúdo: não tinham con-

⁷ Software de acesso aberto para edição de áudio disponível em <https://www.audacityteam.org/download/>

fiança para desenhar ou não conseguiam intuir como usar o aplicativo Sketchpad⁸ no remix de uma charge (Fase 1); e não demonstraram iniciativa para redigir um script para a radionovela (Fase 2), mesmo que tivessem recebido orientações básicas e tivessem os pesquisadores à disposição para ajudá-los (dos cinco grupos criados para fazer a radionovela, três concluíram o script a tempo e somente um grupo conseguiu gravá-lo e editá-lo). Nenhum aluno concluiu o ensaio fotográfico no Flickr⁹ (Fase 2), a despeito de bolsistas do projeto terem ficado à disposição dos estudantes em horários alternativos para ajudá-los com a produção. Questionados sobre as principais dificuldades encontradas no decorrer das aulas, a maioria dos respondentes deixou essa pergunta em branco. Quatro respondentes mencionaram que sua maior dificuldade era “escrever textos para explicar o que a gente estava fazendo” e um respondente registrou “escrever um script de rádio, que é muito chato”. Na entrevista, a professora também enfatizou o aspecto da baixa performance na produção: “Eu pensei que fosse ter mais produções dos alunos, achei que eles produziram pouco”.

Não foi nosso objetivo investigar as dificuldades dos alunos para produzir conteúdo original, mas dados registrados nos diários de campo e na entrevista com a professora das classes permitem sugerir que estratégias educacionais pouco atraentes, salas de aula mal equipadas, materiais didáticos inadequados e formação docente que não contempla as conexões entre o currículo e a cultura midiática podem preju-

⁸ Software de acesso aberto para desenho livre disponível em <https://sketch.io/sketchpad/>

⁹ Rede social de imagens de acesso aberto disponível em <https://www.flickr.com/>

dicar o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias à reflexão subjacente às escolhas envolvidas na produção de conteúdo midiático.

Os dados coletados sugerem que o engajamento nas atividades foi parcial, sendo maior nas atividades de leitura e discussão do que nas atividades de produção, em parte devido à insuficiência de infraestrutura escolar, em especial de recursos de informática.

Controvérsias examinadas sob perspectiva histórica se mostraram, particularmente, motivadoras de engajamento nas aulas. Fotografias de guerra com diversos atores sociais envolvidos em conflitos, em diversos locais e épocas levaram um aluno a registrar no questionário: “Eu gostei muito das aulas, pois ficamos todos unidos, juntos, em um círculo, aprendendo coisas muito importantes e interessantes”.

A professora da turma relatou: “Vi que posso ampliar meu trabalho com a mídia e a internet. Até mesmo a literatura pode ser tratada de uma forma mais misturada”.

As questões abertas que deram aos alunos a oportunidade para relatos dos aspectos mais marcantes da experiência e o espaço para mensagens aos pesquisadores no final do questionário vão na mesma direção da avaliação feita pela professora: “Eu nunca imaginei que a gente pudesse analisar uma publicidade daquele jeito”, relatou um aluno. “Estou prestando mais atenção no que as mídias falam e estou aprendendo a ser mais crítico, coisa que eu nem sabia que podia aprender, ainda mais na aula de Português.” A professora parece concordar com os alunos no que se refere à formação crítica facilitada pela mídia-educação: “Eu achei [a experiência] muito interessante porque trabalha com a reflexão, leva os

alunos a pensar, a questionar, não ficam presos somente à língua portuguesa, trabalham a questão de ideologia, assuntos políticos e econômicos, fazendo eles refletirem".

Considerações finais

Este artigo descreveu e analisou as realizações e os resultados de um experimento de educação para a mídia em uma escola de Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, Brasil.

O experimento foi concebido como uma contribuição da educação para a mídia para incentivar o interesse dos estudantes pelas aulas de língua portuguesa e literatura e, assim, contribuir para incrementar seu desempenho nessas áreas.

Desenvolvemos três sequências didáticas que combinaram análise de textos clássicos da literatura nacional e estudo de textos midiáticos contemporâneos, incluindo linguagens da fotografia e audiovisual, com a produção de conteúdo midiático por meio de recursos abertos. As sequências foram aplicadas a turmas de Ensino Médio. A aplicação do experimento foi avaliada por meio de observações de campo, questionários e entrevista.

A receptividade geral ao experimento sugere que a proposta de Dessaucy (1978) pode ser buscada com a contribuição da mídia-educação em aulas de literatura e língua portuguesa. Combinadas, elas ensinam sobre o papel social e o funcionamento dos meios de comunicação, e proporcionam ferramentas cognitivas necessárias para que o estudante desmistifique os discursos nos eventos de leitura que envolvem diferentes linguagens e mídias (BUCKINGHAM, 2003; DE JOU; SPERB, 2008). As aulas podem se transformar

em espaços de desenvolvimento cultural, promovendo alternativas a práticas nem sempre eficientes de ensino de língua e literatura, corroborando indicações da UNESCO (2011).

Para além das interpretações mais gerais dos resultados registrados, é possível ampliar o escopo da nossa reflexão, atentando para episódios específicos marcantes no decorrer do experimento, a exemplo de uma cena descrita no diário de campo que se referiu ao estudo da fotografia (atividade “c” da Fase 1). No contexto daquele experimento, foram selecionadas 18 fotografias de guerra. A imagem feita por Joe Rosenthal, em fevereiro de 1945, e que se tornou um símbolo da vitória dos Aliados sobre o Eixo na Segunda Guerra Mundial, abriu a sequência narrativa, que passou pelos bombardeios na Europa, Holocausto, Vietnã, Guerra do Golfo, Guerras do Iraque e foi concluída com uma imagem da guerra do Afeganistão, vencedora de um concurso de fotografias feitas por soldados promovido pelo exército britânico.

Certamente, tratava-se de um tema complexo, sério e sem margem para piadas ou diversão. Em certo momento, a coordenadora da pesquisa anotou no diário: “pela primeira vez, em um ano e meio, vemos cem por cento da turma engajada na análise sistemática de mensagens, fazendo questionamentos para os professores e conversando entre si sobre o conteúdo das fotografias, apesar do adiantado da hora e do calor insuportável na sala de aula”. Essa cena parece simbolizar a contribuição mais relevante da mídia-educação: fazer da aula de português um evento cultural, que amplia repertórios, promove troca de ideias e induz o estudante a criar conexões entre unidades de informação, aproximando a aula da cultura midiática digital.

Outro aspecto relevante é a liberdade de expressão pedagogicamente propiciada, como ocorreu na atividade de remix de uma cena de “O Cortiço” (atividade “i” da Fase 2). Partindo da cena de uma briga entre duas personagens (Rita Baiana, a amante, e Piedade, a esposa, que disputam o amor de Jerônimo), os alunos deveriam criar uma cena de radionovela que mantivesse os personagens centrais, mas que os colocasse em outros tempos e espaços. Na versão original do romance, a briga de Rita Baiana e Piedade se torna um evento de torcidas no cortiço, que só é interrompida com a chegada de uma gangue rival, de outro bairro, e que vem vingar a morte dos seus. Em uma versão remixada, Piedade descobre a traição do marido Jerônimo com Rita Baiana, forja um encontro entre os dois para pegá-los em flagrante, elas começam a discutir, mas se dão conta de que Jerônimo sente orgulho de si mesmo ao ver as duas brigarem por ele. Elas então decidem ser amigas, ambas o abandonam e, dias depois, se encontram em um clube para mulheres. Produzido por um grupo de estudantes do sexo feminino, a radionovela demonstra habilidades de negociação de sentido com o texto original e de expressão da própria identidade. A versão culturalmente cristalizada em romances do século 19 da supremacia masculina nas relações amorosas é desafiada no remix.

O relato desses dois episódios permite afirmar que há muito potencial para a mídia-educação nas práticas de ensino e aprendizagem, mas os limites estão dados pela arquitetura da sala de aula. É possível ter uma sala de 35 alunos completamente engajada na leitura de imagens, mas é muito difícil concluir atividades de produção, devido às próprias restrições

da educação formal: o tempo das aulas é curto, os equipamentos não funcionam adequadamente, e é preciso fazer um esforço desproporcional para realizar aquilo que deveria ser corriqueiro.

Trata-se de um potencial que precisa ser contemplado pela formação inicial e continuada de professores, já que a preparação para a docência na atualidade brasileira não inclui, necessariamente, o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a superação de práticas pedagógicas que têm se relevado incapazes de reverter o fraco desempenho dos estudantes brasileiros em testes de larga escala como o Pisa (Programme for International Student Assessment).

Referências

BARTHES, R. **Crítica e verdade**, 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching literature in the secondary school**. San Diego: Harcourt Brace Janovich, 1991.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC-SEMTEC, 2002.

DE JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: o processo instrucional. **Linguagem & Ensino**, v. 11, n. 1, p. 145-177, 2008.

DESSAUCY, J. **Mass media education or education for communication**. International Commission for the Study of Communication Problems – paper number 72. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=49243&set=4E-C12471_3_447&gp=1&lin=1&ll=1>. Acesso em: 12 out. 2015.

FARIA, E. L. B. Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 83-98, 2011.

GONÇALVES, M. A. 1922. **A semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HALLORAN, J. D.; JONES, M. **Learning about media: communications and society**. Paris: UNESCO, 1986. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071267EB.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

JÁUREGUI, C. Anthropophagy. In: IRWIN, R. M., SZURMUK, M. (Orgs.). **Dictionary of Latin American Cultural Studies**. Gainesville: University Press of Florida, 2012, p. 22-27.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LEAVIS, F. R.; THOMPSON, D. **Culture and environment: the training of critical awareness**. London: Chatto & Windus, 1933.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 1, p. 34-46, 2012.

LUSTED, D. **The media studies book: a guide for teachers**, 3. ed. New York: Routledge, 1997.

MANGEZ, E.; HILGERS, M. The field of knowledge and the policy field in education: PISA and the production of knowledge for policy. **European Educational Research Journal**, v. 11, n. 2, p. 189-205, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 329-341, 2010.

OECD. **PISA 2012 results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science** (Volume I, Revised edition). Paris: OECD Publishing, 2014a.

OECD. **PISA 2012 results. Brazil: key findings**. Paris: OECD Publishing, 2014b.

QCA. **Media studies: a level performance descriptions**. London, QCA, 2003.

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Borrowing Finnish PISA success? Critical reflections from the perspective of the lender. **Educação & Pesquisa**, v. 41 (esp.), p. 1.353-1.364, 2015.

SEFT. What every 16 year old should know about the mass media. **Screen**, v. 24, n. 2, p. 91-95, 1983.

SIQUEIRA, A. B. **Mídia-educação no ensino médio: integrando leitura e produção de conteúdo digital multimídia à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Relatório técnico-científico. Uberaba, MG: UFTM, 2016.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Evolution of the cognitive achievement of Brazilian youth on PISA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 68-87, 2012.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores**. Brasília, DF; Uberaba, MG: UNESCO/UFTM, 2011.

Alexandra Bujokas de Siqueira

UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)
É graduada em jornalismo pela Universidade Estadual Paulista (1991-1994), fez mestrado em Educação pela Unesp (1995-1998) e doutorado em Educação Escolar pela mesma universidade (2001-2005). Fez doutorado sanduíche (2004) e pós-doutorado (2006-2007) na The Open University (Inglaterra). Foi pesquisadora visitante do London Knowledge Lab do Instituto de Educação da Universidade de Londres (2011-2012). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, onde ministra disciplinas sobre leitura crítica da mídia (bacharelado em Serviço Social) e uso de mídias na educação (licenciaturas em História e Geografia). É docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e coordena o Laboratório de Mídia-educação. É bolsista do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig.
bujokas@uol.com.br .

Danilo Rothberg

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-3103-8154>
Unesp (Universidade Estadual Paulista)
Livre-docente em Sociologia da Comunicação pela Unesp (Universidade Estadual Paulista). Professor do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp. Pós-doutorado pela Open University, Inglaterra (Visiting Research Fellow, 2006-2007) e pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).
danroth@uol.com.br .