

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CÂMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

LÍGIA BEATRIZ CARVALHO DE ALMEIDA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO PARA A EDUCAÇÃO PARA

A MÍDIA: AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE CURRÍCULO

MARÍLIA-SP

MARÇO 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CÂMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

LÍGIA BEATRIZ CARVALHO DE ALMEIDA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO PARA A EDUCAÇÃO PARA

A MÍDIA: AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE CURRÍCULO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Câmpus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira - Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

MARÍLIA-SP

MARÇO 2012

Ficha Catalográfica

Almeida, Lígia Beatriz Carvalho de.
A447f Formação do professor do ensino básico para a educação
para a mídia : avaliação de um protótipo de currículo / Lígia
Beatriz Carvalho de Almeida. – Marília, 2012.
243 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia
e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 154-159.

Orientador: Juvenal Zanchetta Júnior.

1. Tecnologia educacional. 2. Mídia na educação. 3.
Tecnologia da educação e comunicação. 4. Professores –
Formação. I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO PARA A EDUCAÇÃO PARA
A MÍDIA: AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE CURRÍCULO.**

LÍGIA BEATRIZ CARVALHO DE ALMEIDA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP Câmpus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira - Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Marília, 01 de março de 2012

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Presidente da Banca
UNESP/Assis

Prof. Dr. João Luís Tápias Ceccantini
UNESP/Assis

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Ivone Tambelli Schmidt
UNOESTE / Presidente Prudente

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
UNESP/Assis

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que me ensinaram o valor do esforço. Ainda que eu erre e tenha que jogar tudo fora, ao começar de novo não começarei do zero.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os apoios institucionais que recebi principalmente da Universidade do Sagrado Coração (USC) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Aos professores da escola básica, meus colegas de jornada nesta pesquisa.

Aos amigos, mestres e alunos que permitiram que suas mentes estabelecessem pontes com a minha na procura do saber. Em especial à Roseane Andrelo, à Alexandra Bujokas, à Vanessa Matos dos Santos, à Sonia Cabestré, ao Danilo Rothberg e ao Vitor Pachioni Brumatti.

Ao professor Juvenal, pela partilha intelectual.

À minha família, pelo apoio incondicional e respeito aos meus anseios.

“o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbítrio cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e ilegítima de abordar as obras legítimas”.

Pierre Bourdieu (1982, p.120)

RESUMO

A pesquisa investiga a formação de docentes do ensino médio visando o trabalho com a educação para a mídia, fundamental para o alcance da meta inscrita nos documentos norteadores da educação brasileira, visando o desenvolvimento da competência de localizar e usar seletivamente a informação, bem como do uso da comunicação social para a manifestação de ideias pelos cidadãos brasileiros, possibilitando o desenvolvimento individual, das comunidades e da democracia. O projeto, iniciado a partir do interesse de unidades escolares, contou com a participação de profissionais da rede pública paulista de educação, alocados em escolas do município de Bauru. Participaram tanto professores experientes quanto iniciantes, oriundos de diversas áreas do saber, nos anos de 2009 e 2010. A especificidade do projeto centrou-se na intenção das escolas de desenvolver atividades que articulassem os conteúdos curriculares aos conceitos de educação para a mídia, terreno pouco explorado por projetos na área. Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação por permitir a construção conjunta de saberes e a participação dos docentes, de forma ativa, nas decisões sobre o próprio processo de formação. Um protótipo de currículo europeu, chancelado pela UNESCO, para a mídia-educação norteou a formação docente e o planejamento das atividades pedagógicas. As oficinas tiveram como resultado a elaboração de planos de aula nas áreas de linguagens, matemática, educação física, filosofia e educação artística, que aplicados em sala de aula demonstraram ser relevantes para o processo de aprendizagem. No processo de construção, análise e aplicação dos mesmos pelos docentes, foram observadas lacunas no referencial adotado que, considerando a realidade brasileira, não provê abordagem suficientemente aprofundada para que os docentes: a) compreendam pormenorizadamente os processos culturais que permeiam a sua própria relação e a dos discentes com a mídia; b) lidem com o investimento emocional dos alunos de forma a ampliar seus níveis de criticidade; c) levem os estudantes a abandonar a perspectiva individualista, abraçando o trabalho coletivo que dá sentido à comunicação coletiva; d) entendam os conceitos-chave em sua amplitude. Dessa forma, nas oficinas de formação foi necessário o aporte de dados complementares considerando a realidade local. A formação permitiu que eles adquirissem segurança para o trabalho que desejavam. Os planos de atividade desenvolvidos poderão servir como referência para outros docentes interessados em trabalhar com a educação para a mídia.

Palavras-chave: educação para a mídia; mídia-educação; educomunicação; TIC's; formação docente.

ABSTRACT

This paper presents a continuing education project aimed to the training of teachers from public high schools to act as media educators, fundamental to achieving the goal enshrined in the documents guiding the Brazilian education, to develop the competence to find and use information selectively, as well as the use of media for the expression of ideas by Brazilian citizens, enabling the development of communities, individuals and democracy. It was started at the request of schools from the city of Bauru, São Paulo, and was developed in the years 2009 and 2010 with both experienced and beginners professionals, from different fields of knowledge. Project's specificity consisted in attending schools demand for activities that articulate the curricular contents to media education, hardly ever theorized and grounded in our country. By allowing the joint construction of knowledge and participation of teachers actively in decisions about their own training process, the methodology of participatory research was chosen. The benchmark used was a European prototype curriculum for media education, sanctioned by UNESCO that guided the planning of teacher training and educational activities. The workshops have resulted in the development of twelve lesson plans in the areas of languages, mathematics, physical education, philosophy and art education. Applied in the classroom, they proved to be relevant to students, enabling them to understand the contents. Nevertheless, during the process of building, analyzing and implementing the plans by the teachers, theoretical gaps in the prototype curriculum were observed concerning the formation of teachers for Brazilian reality, the document was not able to provide in-depth approach for teachers to: a) fully understand the cultural processes that underlie the students' and their own relationship with the media, b) deal with the emotional investment of the students in order to increase their level of criticality c) lead students from the individualistic perspective into the collective one that gives sense to a social communication act, d) understand the key concepts in their amplitude. Thus, for the training workshops it was necessary to supply additional data considering the local background. The training allowed them to acquire security for the work they wanted. The lesson plans can be used as a reference by other teachers interested in working with media education.

Key-words: media education; media literacy; educommunication; ICTs; teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das principais tecnologias da comunicação	27
Quadro 2 - A evolução dos paradigmas da educação para a mídia	33
Quadro 3 - Foco da educomunicação e das literacia em mídia e em informação	78
Quadro 4– Síntese da Estrutura do Manual para Professores.....	83
Quadro 5 – Qualificação dos professores participantes.....	98
Quadro 6 - Sugestão do conteúdo nas oficinas.....	110
Quadro 7 – Unidades de conteúdo das oficinas.....	112
Quadro 8 – Teoria e prática nas oficinas de educação para a mídia (EM)	116
Quadro 9 – Visão quantitativa dos conhecimentos trabalhados	117
Quadro 10 – Opinião sobre a aplicação local do kit e das estratégias pedagógicas	118
Quadro 11 – Síntese das atividades propostas pelos docentes	128
Quadro 12 – Uso da comunicação mediada ou interpessoal nos planos de aula.....	130
Quadro 13 – Conceitos-chave e estratégias pedagógicas utilizadas.....	131
Quadro 14 – Linguagens utilizadas	134
Quadro 15 – Relação entre o uso de linguagens e tecnologias.....	135
Quadro 16 – Estratégias pedagógicas	136
Quadro 17 – Procedimentos avaliativos adotados pelos docentes	139
Quadro 18 - Gêneros midiáticos trabalhados pelos docentes	142
Quadro 19 – Estudo de carga horária (CH) para licenciatura.....	180
Quadro 20– Primeira sugestão de atividade educativa radiofônica.....	196
Quadro 21 – Segunda sugestão de atividade radiofônica	196
Quadro 22– Linguagem fotográfica	205
Quadro 23 – Síntese do conteúdo dos módulos do manual para professores:.....	229
Quadro 24 – Síntese do conteúdo com opções de programação local.....	239

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PERCURSO DOS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA	26
1.1 Evolução dos paradigmas em mídia-educação	26
1.2 Cenário contemporâneo da educação para a mídia	34
2 O ESTUDO DA MÍDIA NO BRASIL.....	46
2.1 Relações entre as finalidades do campo escolar e dos estudos de mídia.....	46
2.1.1 Objetivos do campo escolar.....	46
2.1.2 Objetivos da educação para a mídia	53
2.1.3 Convergência entre os campos	54
2.2 Educação e mídia no contexto brasileiro.....	55
2.3 Desafios para o trabalho com a mídia no ambiente escolar	58
3 O PROTÓTIPO DE CURRÍCULO	71
3.1 Conceitos preliminares	71
3.2 O protótipo de currículo	79
3.2.1 Conceitos-chave.....	85
3.2.2 Estratégias pedagógicas.....	87
3.2.3 Avaliação	90
4 METODOLOGIA E ESTRUTURAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS.....	94
4.1 Pesquisa-ação	94
4.2 Participantes	97
4.2.1 Perfil dos participantes	98
4.3 Período e etapas de trabalho	99
4.4 Formas de análise dos resultados.....	101
4.5 Estudo de conteúdo das oficinas.....	103
5 PRÁTICAS COM OS DOCENTES.....	115
5.1 Primeira etapa: oficinas	115
5.1.1 Avaliação final das oficinas.....	123
5.2 Segunda etapa: formulação de propostas pelos docentes	127
5.2.1 Avaliação das propostas dos docentes.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	165
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	166
APÊNDICE 2 - COLETA DE DADOS PERFIL DOCENTE	167
APÊNDICE 3 - TEXTO 1 – OFICINA 7.....	174
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO FINAL.....	176
APÊNDICE 5 - ESTUDO DE MATRIZ PARA LICENCIATURA	180
ANEXOS	182
ANEXO 1 - TEXTO 1 – OFICINA 1.....	183
ANEXO 2 - TEXTO 2 – OFICINA 1.....	187
ANEXO 3 - TEXTO OFICINA 2.....	190

ANEXO 4 - TEXTO OFICINA 3.....	193
ANEXO 5 - ROTEIRO DO PROGRAMA DE RÁDIO - OFICINA 4.....	197
ANEXO 6 -TEXTO OFICINA 5.....	199
ANEXO 7 - QUADRO LINGUAGEM FOTOGRÁFICA– OFICINA 5	205
ANEXO 8 - TEXTO 1 – OFICINA 7.....	206
ANEXO 9 - TEXTO 2 – OFICINA 7.....	207
ANEXO 10 - QUESTÕES PARA ENTREVISTA NO JORNAL – OFICINA 7.....	209
ANEXO 11 - ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO RADIOFÔNICO– OFICINA 9.....	210
ANEXO 12 - PROPOSTAS DE ATIVIDADE DOS DOCENTES	212
PROPOSTA 1 – MATEMÁTICA.....	212
PROPOSTA 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA.....	213
PROPOSTA 3 – INTERDISCIPLINAR MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	214
PROPOSTA 4 – LÍNGUA INGLESA	215
PROPOSTA 5 – LÍNGUA INGLESA	216
PROPOSTA 6 – LÍNGUA PORTUGUESA.....	217
PROPOSTA 7 –COORDENADOR DE TECNOLOGIA – MÍDIA.....	220
PROPOSTA 8 – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	221
PROPOSTA 9 – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	222
PROPOSTA 10 – LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	224
PROPOSTA 11 - FILOSOFIA	225
PROPOSTA 12 - FILOSOFIA	227
ANEXO 13 - TRADUÇÃO E SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DO KIT.....	229

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a educação para a mídia e a possibilidade de sua inserção em um espaço privilegiado para a formação das crianças e jovens: o ambiente escolar. O interesse pela abordagem da temática como pesquisa de doutorado surgiu de necessidade encontrada a partir da convivência com duas instituições de educação básica situadas no município de Bauru, interior do estado de São Paulo, nas quais se desenvolvia, a convite das mesmas, um projeto de extensão que visava capacitar docentes e alunos para a incorporação de emissoras de rádio e televisão escolares no cotidiano da escola. O desejo era de que a apropriação das mídias escolares tivesse finalidade pedagógica e fosse conjugada a conteúdos escolares de forma a assegurar a permanência das ações.

Partindo do princípio de que o docente é quem confere perenidade às atividades nas escolas e tratando-se de um campo de reflexão teórico-prática emergente, optou-se por desenvolver com eles uma pesquisa-ação, metodologia de trabalho que possibilitou a construção compartilhada de saberes.

Como referência didática e metodológica selecionou-se um protótipo de currículo para a mídia-educação, chancelado pela UNESCO e idealizado por pesquisadores situados em países europeus, nos quais a experiência no desenvolvimento de atividades de educação para a mídia nas escolas básica é bem mais ampla que em nosso país. Analisando o material, alguns questionamentos surgiram: Os conteúdos do *kit* seriam suficientes para capacitar os docentes ao trabalho com a mídia? Concordariam os professores dessas escolas com a proposta europeia? Seria viável a aplicação de suas atividades e conceitos em nossa realidade? Quais dificuldades seriam encontradas? Diante de prováveis dificuldades, seria plausível, de alguma forma, a adequação do currículo? Em relação às crianças e aos jovens, teriam eles interesse pelas atividades de educação para a mídia contidas no currículo? Trabalhou-se com a hipótese de que as propostas seriam úteis, porém não suficientes e nem todas adequadas à realidade local.

Diante do contexto, os objetivos delimitados foram: a) contribuir com os docentes, auxiliando-os a planejar propostas articulando conteúdos curriculares aos conceitos de mídia-educação; b) analisar a adequação do protótipo de currículo europeu,

proposto pela UNESCO para a mídia-educação, na formação dos docentes brasileiros; c) refletir, de forma mais ampla, sobre a formação docente para a mídia-educação.

Parte-se de algumas constatações para justificar a preocupação com a educação para a mídia. Os meios de comunicação não oferecem uma janela transparente para o mundo. Eles disponibilizam um canal, por intermédio do qual, representações e imagens do mundo podem ser acessadas indiretamente. As mídias interferem: elas nos fornecem versões seletivas do mundo, em vez de um acesso direto ao mundo. A mídia¹, principalmente em países como o Brasil com grande extensão territorial e índice populacional, é utilizada para promover o diálogo e o acesso à informação. Ter acesso à informação é fator determinante para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Adicionalmente, as mensagens midiáticas colaboram para a formação cultural das comunidades e para a constituição da subjetividade dos indivíduos. Em uma democracia os cidadãos devem estar aptos ao uso seletivo da informação. Um dos direitos democráticos é o da livre comunicação das ideias. A exteriorização das ideias é importante e permite o exercício de negociação de valores, que deve ser praticado desde a infância para que exista no adulto de forma madura e responsável.

Procurando a qualidade e o uso democrático da comunicação, ancoradas em premissas McLuhanianas², duas convergentes linhas de raciocínio podem ser desenvolvidas e são capazes de traduzir o contexto contemporâneo que inquietam os mídia-educadores: o meio é uma extensão do homem e o meio é a mensagem. Observa-se que o uso de um veículo de comunicação mediada permite ao homem amplificar seu campo de expressão e de intervenção, por outro lado, as características intrínsecas dos equipamentos e das linguagens midiáticas, somadas a artifícios usados para a reserva de mercado no campo da comunicação social, como a posse de veículos e a formação específica para neles atuar, impõem restrições à liberdade de expressão na esfera pública de comunicação.

Os conteúdos produzidos e distribuídos por poucos acabam servindo de insumo à formação da opinião pública em toda a nação. Pesa ainda o fato de que a rede mundial de computadores e o avanço da tecnologia permitem formas acessíveis de articulação para a comunicação e as pessoas, em geral, não estão preparadas para operá-las.

¹ Neste trabalho a palavra mídia é usada como referência à rede formada por diferentes veículos de comunicação que disponibilizam mensagens para a população: rádio, TV, cinema, sítios de internet, jornais, revistas, cartazes, outdoors. Muitas vezes, um só grupo empresarial detém diversos veículos, gerando um conglomerado de mídia ou comunicação.

² Marshall McLuhan, autor, entre outros, dos livros *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem* e *O meio é a mensagem*.

A educação para a mídia pretende suscitar a compreensão sobre a dinâmica de funcionamento da comunicação e o papel da comunicação social na vida de uma comunidade e de seus indivíduos. No Brasil, a lógica que determina a circulação e produção dos textos midiáticos é quase que na totalidade, a lógica da indústria cultural³. O modelo de sustentação dos veículos de comunicação advém das verbas publicitárias, o que torna os veículos reféns da audiência quantitativa. A oferta obedece à lei da concorrência, visando à conquista do maior mercado possível.

Aqui, a esfera pública de comunicação é domínio discursivo de empresas privadas e com menor participação encontram-se estatais, educativas e comunitárias. Poucas organizações e famílias controlam as redes nacionais de comunicação, formadas por TVs, rádios e jornais de circulação nacional: Organizações Globo, Rede Record, Sistema Bandeirantes de Comunicação, Sistema Brasileiro de Televisão, Grupo Estado de São Paulo, Grupo Folha de São Paulo, Grupo Abril - responsável por 70% do mercado de revistas do país. Alguns deles também possuem portais na internet - UOL, Folha, Globo.com e agências de notícias - Agência Estado, Agência Globo. Além das grandes redes, participam do mercado alguns grupos nacionais e regionais: Jornal do Brasil, Gazeta Mercantil, o Grupo RBS (Zero Hora – Porto Alegre) e as organizações Jaime Câmara em Goiás e Tocantins. Outros, geralmente políticos, integram as redes, como afiliados regionais: famílias Sarney, Jereissati, Magalhães, Maia e Collor (LIMA, 2010).

Muito do que é veiculado na mídia brasileira é, no entanto, mera reprodução de conteúdo distribuído por cinco agências internacionais de notícias: Agence France Press (França), Reuters (Reino Unido), Associated Press (EUA), Novosti (RUS) Xingua (China), Al-Jazira (Arábias) (BIONDI, CHARÃO, 2008). Adicionalmente, grupos multinacionais, como Telefónica, Portugal Telecom, Naspers, Telmex, News Corporation/Sky têm participação nas empresas brasileiras (LIMA, 2010) e os empresários brasileiros acabam adquirindo direitos de uso de formatos de programas internacionais, como os *reality shows* e importando pacotes de programação, compostos

³ Indústria cultural é um conceito formulado nas primeiras décadas de 1900 pelos teóricos da escola de Frankfurt - Theodor Adorno e Max Horkheimer, segundo o qual a cultura popular era produzida de forma padronizada, como acontece com os produtos industrializados, com o objetivo de induzir a população à passividade. Julgavam que os prazeres fáceis oriundos do consumo desses produtos culturais tornavam as pessoas dóceis, não importando o quão difícil fosse a situação econômica em que viviam. Destacavam que a cultura de massa era uma ameaça às manifestações culturais nobres e a indústria cultural fabricava falsas necessidades, criadas e satisfeitas pelo capitalismo (CITELLI, 2004, p. 76).

em sua grande parte por seriados e filmes. Apenas a televisão por assinatura disponibiliza canais segmentados, dedicados integralmente à programação infantil, notícias, documentários, entre outros.

Na internet a maior parte do conteúdo nacional é produzido por quatro grupos: Folha (UOL), Telefónica (Terra), OI (IG) e Globo (GLOBO.COM) (LIMA, 2010).

Formam-se intrincadas redes de interesses e grandes conglomerados operam diversas empresas de comunicação. Mesmo com a entrada em cena de novas mídias, os conglomerados garantem a sua fatia de público, incorporando essas mídias aos seus negócios. Um meio incentiva a audiência do outro. A revista fala da novela, o intervalo da novela divulga o portal da internet. No portal da internet é possível comprar os produtos usados nos programas de televisão. O livro vira obra cinematográfica, o filme do cinema vira minissérie na televisão. Não se sabe mais se a música de sucesso integrou a novela ou se fez sucesso por ser tema da novela.

Grande parte dos brasileiros, incluindo as crianças, não tem acesso a diferentes formas de manifestações artístico-culturais, relacionando-se apenas com os produtos midiáticos. A quantidade de horas que as crianças passam assistindo televisão tem sido objeto de preocupação de pais, educadores e psicólogos em função da escassez da oferta de produtos adequados a sua necessidade formativa. Não há nenhuma forma de regulação pública dos conteúdos midiáticos. A única iniciativa vigente é a classificação indicativa dos programas que tenta compatibilizar horários de veiculação com faixa etária das audiências.

Considerando as normativas legais, há aqui poucas limitações ao exercício da atividade jornalística e da radiodifusão. De acordo com a Constituição Federal, o Código Civil e a Lei 10.610/2002 (BRASIL, 1988; BRASIL, 2002), no sentido de preservar a identidade e os interesses nacionais, bem como de coibir a formação de monopólios e oligopólios estrangeiros, evitando o domínio internacional, a gestão e a orientação intelectual dessas empresas só poderá ser exercida por brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, mesmo a participação societária de estrangeiros ou de brasileiros naturalizados há menos de dez anos é permitida apenas pela propriedade de cotas de ação que não podem exceder a trinta por cento do capital total e do capital votante e de forma indireta por pessoa jurídica sediada no Brasil e em conformidade com as leis brasileiras.

A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade, porém para operar serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens -

emissoras de rádio e televisão – há a necessidade de se obter uma concessão, permissão ou autorização governamental, pois a atividade é considerada serviço público. O prazo da concessão ou permissão é de dez anos para as emissoras de rádio e de quinze para as de televisão (BRASIL, 1988). São obrigações dos concessionários, inclusive para a obtenção da renovação: a veiculação diária de um mínimo de cinco por cento de conteúdo noticioso; um máximo de vinte e cinco por cento de anúncios publicitários e pelo menos cinco horas de programação educativa; a transmissão da propaganda eleitoral e partidária e da *Voz do Brasil*, no caso do rádio, e a cessão de espaço para a formação de rede nacional quando solicitada pelo governo federal (VALENTE 2009). Ao Poder Executivo compete outorgar e renovar as licenças, garantindo a observância do princípio da complementaridade entre os sistemas privado, público e estatal, isso significa que emissoras públicas, estatais e privadas devem ter oferta diversificada de conteúdos no atendimento da demanda social.

Ocorre que, de fato, a gestão pública não existe em nosso país, mesmo as emissoras que se denominam públicas estão, tanto quanto as estatais, sob administração governamental e o regime de complementaridade é ineficiente. Não há pluralidade de fontes, nem diversidade de conteúdos. As emissoras comerciais, por terem de retirar do mercado publicitário a sua sustentação financeira ficam à mercê da audiência quantitativa, que se transforma em moeda de troca com verbas publicitárias.

Na verdade, os conteúdos midiáticos no Brasil acabam sendo antes a expressão de interesses políticos e econômicos vigentes que a manifestação de valores artísticos e culturais. Os negócios de comunicação representam uma atividade econômica e um instrumento ideológico e político de influência considerável sobre a formação da opinião pública. Nem mesmo a legislação vigente impede a ação de poderosos conglomerados de mídia transnacionais.

Em escala planetária, a relevância social, cultural e econômica da mídia no mundo contemporâneo é inegável. O segmento da comunicação é composto por grandes indústrias, que geram lucro e emprego e que fornecem a maior parte da informação disponível sobre os processos políticos, colocando ideias, imagens e representações em circulação (tanto as factuais como as ficcionais) que moldam a visão da realidade. Dez grupos de mídia têm o controle da imensa maioria dos veículos de TV, aberta e a cabo, rádio, imprensa escrita e multimídia - internet, entretenimento - cinema, música, livros, tendo também participação em negócios diversificados que vão da educação à exploração de petróleo e gás natural. Distribuem, em nível planetário, os

produtos informativos e culturais consumidos diariamente pela população (CARMONA, 2009). Mesmo a distribuição de informação nas novas mídias está bastante concentrada na mão de poucos grupos, como Google, Yahoo e Microsoft.

Os pequenos brasileiros nascem envolvidos por essa atmosfera cultural. Em torno dos dois anos de idade, cérebro e olhos passam a vasculhar as mensagens propostas pelos conglomerados de mídia multinacionais e nacionais, tentando extrair sentido das mesmas. Propostas regionais dificilmente chegam até eles pela mídia, dadas às circunstâncias de produção e distribuição das mesmas.

Dependendo das instâncias com as quais se relacionem terão mais ou menos ampliada a sua perspectiva cultural e visão de mundo. A maior parte das vezes, a cultura midiática é uma das primeiras com as quais a criança convive. Ela tem especificidades que a escola e família podem ajudar a criança a compreender. Moacir Gadotti (2005, p.23) evidencia a relação entre a educação e a cultura e o protagonismo que a escola pode exercer na formação do *homo culturalis*:

A cultura primeira do aluno é, desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que vive. O papel da escola, nesse contexto, seria fazer com que tanto as crianças, quanto os jovens e os adultos, pudessem passar dessa cultura primeira à cultura elaborada. Esse seria um processo dialético no qual uma não eliminaria a outra, mas lhe acrescentaria uma explicação mais completa. [...] Nesse contexto a cultura midiática aparece como um verdadeiro caldo das culturas, inclusive porque também pode conter elementos da cultura elaborada.

Esse educador imputa grande responsabilidade às mídias na formação das crianças e defende que sejam estudadas como parte do currículo escolar. Para ele a educação libertadora deve “denunciar os limites com que as mídias representam a realidade” (2005, p. 24), moldando a percepção de mundo, banalizando a cultura, construindo estereótipos, mitificando pessoas, fabricando celebridades, reduzindo os espectadores a nichos de mercados.

Assim, as atividades com crianças e jovens pretendem torná-los capazes de analisar, de forma menos ingênua, os conteúdos que, distribuídos por veículos de comunicação, circulam publicamente, entendendo que as mensagens informativas, publicitárias e os produtos midiáticos de entretenimento são produzidos para atender a diferentes tipos de interesses e necessidades. Indo além, pretende-se capacitá-los a se expressarem utilizando a tecnologia e operando códigos linguísticos inerentes aos

diferentes veículos aos quais venham a ter acesso, usando-os para a construção de conhecimento e, toda vez que sentirem necessidade, para negociar sentidos coletivamente e articular ações.

Quanto ao campo de intervenção educativa, ele é relativamente novo e está em estruturação no Brasil. Nem mesmo sua denominação é consensual, recebendo diferentes nomenclaturas: educação para os meios, educação para a mídia, mídia-educação, educomunicação e literacia em mídia. O capítulo três mostra as particularidades envolvidas no uso de cada um dos termos, bem como expõe a trajetória de formação da educação para a mídia e seus objetivos.

A educação para a mídia está preocupada com ensinar e aprender sobre os meios de comunicação, o que não deve ser confundido com ensinar a distância, usando meios de comunicação - televisão ou computadores - para ensinar ciência, ou história, por exemplo. Evidentemente, esses meios educacionais também podem fornecer versões ou representações do mundo, mas o objetivo não é a utilização instrumental dos meios de comunicação como ferramentas pedagógicas, o que faz a tecnologia educacional.

Há também que se considerar o ponto de vista desta pesquisadora ao olhar para o problema, uma vez que profissionais de diversas áreas dedicam-se à pesquisa da relação entre a comunicação e a educação, na qual está situada a educação para a mídia. São comunicadores sociais, educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, entre outros. As visões são ora complementares ora contraditórias. A formação desta pesquisadora em comunicação social influenciou a escolha do objeto de estudo: ainda na década de 1980, época em que cursava a graduação em rádio e televisão, ver subutilizado o potencial educativo dos meios de comunicação social, causava grande inquietação pessoal.

A posterior atuação profissional em veículos de comunicação, tendo inclusive a responsabilidade de implantar a programação de uma emissora de rádio educativa, fez intensificar os questionamentos, culminando com o desenvolvimento, no mestrado, de uma pesquisa junto à equipe de produção de programas educativos para crianças na TV Cultura de São Paulo. Essa última experiência foi determinante para uma ampliação de perspectiva, desde então passaram a convergir os olhares de comunicadora, com os de educadora e pesquisadora. Entendeu-se a importância da atuação em pesquisa, contribuindo para a construção epistemológica de saberes, somada a atuação no magistério superior, que permitiria intervir na formação de comunicadores sociais e licenciandos.

A coordenação de atividades de extensão promoveu a inserção da pesquisadora nas escolas de educação básica, permitindo a convivência com os desafios enfrentados no cotidiano escolar, na medida em que se articulava o relacionamento entre professores e alunos da educação básica e professores e alunos do ensino superior, tanto da área da comunicação quanto das licenciaturas. A necessidade de entender com mais propriedade os processos de aprendizagem e a educação fez também, com que se passasse a frequentar a licenciatura em pedagogia, como aluna de graduação. Dessa forma, as perspectivas de comunicadora e educadora estão imbricadas nas reflexões e propostas formuladas.

A formulação deste projeto se deu a partir da vivência da pesquisadora com docentes e alunos de escolas de ensino básico.

Duas escolas públicas do município de Bauru, conhecendo o histórico de atuação em mídia-educação de docentes da Universidade Sagrado Coração (USC), local de trabalho da pesquisadora, buscaram seu apoio, em meados de 2006, visando à capacitação de alguns professores e alunos para colocar em funcionamento veículos de comunicação (rádio e tv) nessas unidades escolares. As escolas haviam participado de um concurso e sido contempladas com verbas para montar as emissoras com a finalidade de articular ações de seus fóruns de ética e cidadania.

O treinamento foi iniciado com os alunos. Em 2007, as emissoras estavam em funcionamento. A unidade escolar que optou pela rádio mantinha o veículo em funcionamento por quinze horas diárias, integrando os ambientes administrativos, salas de aulas e espaços de vivência comum. A emissora de vídeo tinha transmissões pontuais, ligadas a eventos e datas comemorativas. Nesse momento, as unidades escolares decidiram envolver professores. Aos professores cabia inserir o aspecto pedagógico ao uso das tecnologias, contribuir na organização das atividades e formar outros alunos garantindo a continuidade dos trabalhos quando aquele grupo de alunos saísse da escola. No trabalho com o coletivo dos docentes surgiram, no entanto, dificuldades devido a: falta de tempo em função de outros compromissos assumidos junto à própria escola; ausência de um projeto pedagógico maior, em nível escolar, que unificasse o trabalho dos docentes em torno das mídias; e, acima de tudo, uma visão equivocada de que os meios de comunicação não eram conteúdos ou meios próprios à educação formal. Em face da situação, a equipe administrativo-pedagógica e os professores de uma das escolas, juntamente com a pesquisadora, concluíram que para se ter maior chance das atividades não serem deixadas de lado seria importante explorar o

potencial educativo das mídias conjugado aos conteúdos escolares e, para tanto, algumas ações teriam que ser feitas: a) compreender os hábitos dos docentes das unidades escolares, quanto ao consumo dos meios de comunicação, o acesso a eles e seus conhecimentos prévios sobre o potencial pedagógico de cada um; b) estabelecer subsídios teórico-metodológicos que pudessem amparar iniciativas dessa natureza no ambiente escolar.

Realizou-se uma pesquisa junto ao corpo docente das duas escolas que revelou que os mesmos tinham compreensão sobre a importância do uso de mídias em sala de aula (ALMEIDA, ANDRELO e POLESEL, 2009). Eles não tinham problemas de acesso aos meios de comunicação, seja em casa ou nos locais de trabalho. Apesar disso, o uso das mídias era bastante limitado. A análise de suas respostas permitiu entender o motivo pelo qual, mesmo estando alocados em escolas que possuíam rádio e/ou televisão internas, grande parte resistia a sua incorporação nas práticas de ensino aprendizagem. Rádio e televisão eram vistos como meros suportes tecnológicos e não como meios de comunicação. O aparelho radiofônico servia para tocar CDs de música e o de TV para exibir vídeos. Os professores tinham dificuldade de transformar meios eletrônicos e digitais em objetos de aprendizagem, seja pela falta de conhecimento técnico ou da linguagem audiovisual. Todavia, a parcial exploração dos recursos midiáticos também se aplicava aos jornais e revistas, mídias mais utilizadas por se assemelharem aos livros didáticos. Os textos midiáticos impressos eram usados para interpretação textual, para a geração de debates ou para reforçar o conteúdo trabalhado em sala. Pelas respostas, verificou-se que a prioridade era para o uso de mídias prontas e não para a criação dos próprios conteúdos. Percebeu-se também, que não eram realizados trabalhos de educação para a mídia junto aos alunos, deixando fora da escola a percepção crítica dos meios de comunicação.

Ao procurar por subsídios teórico-metodológicos, a pesquisadora tomou conhecimento de que a organização não governamental Mentor, associação internacional para a mídia-educação, havia recentemente lançado uma proposta de currículo modular⁴ para educação para a mídia, chancelada pela União Européia e pela UNESCO. A proposta dos organizadores era de que o protótipo de currículo fosse utilizado de forma unificada em diversas regiões do mundo, devendo, porém, ser

⁴ O documento *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals* está disponível para *download* no sítio eletrônico da UNESCO, podendo ser acessado no link http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso: 05 jan. 2011.

adaptado às realidades locais. Analisando a publicação constatou-se que uma de suas seções era dedicada, exclusivamente, à formação de professores e estava didaticamente organizada com a delimitação de conceitos, sugestão de conteúdo, metodologia e exemplos práticos. Os autores eram pesquisadores com larga experiência e reconhecidos internacionalmente por sua atuação com a temática. Assim sendo, a publicação foi apresentada aos professores e com a aprovação do grupo, optou-se por tomá-la como referência em uma nova etapa de trabalho formativo com os docentes.

Assim se originou esta proposta de trabalho, que foi também apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, sob forma de projeto para pesquisa científica. Este estudo apresenta a forma como os processos formativos foram sistematizados, as atividades desenvolvidas e traz uma avaliação sobre a aplicabilidade e a eficácia do protótipo de currículo para a realidade da escola local. A metodologia proposta visava oportunizar a participação do professor da escola básica na pesquisa e ampliar seu conhecimento sobre a educação para a mídia, por meio da reflexão sobre os resultados obtidos a partir de ações que ele mesmo executasse no ambiente escolar.

Tais antecedentes testemunham a relevância deste trabalho para a educação, uma vez que a demanda que o originou surgiu nas próprias unidades escolares.

É fato que a escola é cada vez mais cobrada pela sociedade, pelos dirigentes de ensino, por sua clientela e pelos pais a inserir os meios de comunicação em seu interior, quer como conteúdo escolar ou como meio de expressão e não sabe como lidar com a situação. Os docentes declaram-se sensibilizados, mas despreparados para fazê-lo.

Tanto os referenciais teóricos de educação para a mídia apresentados neste estudo, como as análises da metodologia de trabalho, contribuem para a reflexão em torno da temática. A análise realizada articula-se com a visão dos docentes participantes da pesquisa-ação, considerando, portanto, a realidade escolar e as necessidades locais. Tendo sido balizada pelo interesse de se adequar às condições existentes, assume um caráter pragmático, sem cristalizar-se na utopia que, na maior parte das vezes, sonega contribuições imediatas e necessárias ao processo de aprendizagem.

Os resultados encontrados permitiram concluir o que funciona na proposta europeia e as lacunas existentes. Acima de tudo, poderão subsidiar a formulação de propostas para a formação docente, que contemplem as especificidades do educador e da escola local.

De imediato, o trabalho oferece, além do relato e análise das experiências e do material traduzido, doze propostas de atividades em educação para a mídia, cuja peculiaridade está na articulação da educação para a mídia aos conteúdos curriculares, formuladas por docentes em exercício e que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Além de serem incluídas no corpo deste trabalho, estão disponíveis publicamente em ambiente virtual no *blog* www.midiabb3.wordpress.com.br, produzido pelo grupo de trabalho.

A organização desse trabalho se deu em seis capítulos. No primeiro deles, o enfoque recai sobre a relação entre a cultura midiática⁵, cultura e a educação. Inicia-se localizando a origem da problemática na Grécia Antiga, demonstrando ser ela um reflexo das primeiras fixações de signos linguísticos em suportes materiais, com a prática da escrita. Tendo a tecnologia como fio condutor da história, prossegue-se narrando a sua evolução e as diferentes perspectivas assumidas no campo da educação, fundando o campo que se veio a chamar de educação para a mídia, em resposta às alterações na concepção de cultura.

Levantar o cenário contemporâneo da educação para mídia é também a proposta desse capítulo. Com essa finalidade, informações foram colhidas em documentos oficiais dos países que têm contribuído de forma mais relevante para a formação da massa crítica sobre a temática. O foco se voltou para diversos países europeus, além de Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. As Américas Latina e Central foram também alvo de pesquisa pelas relações que mantém com o Brasil e a contribuição para a formação do pensamento latino-americano na área. Pôde-se perceber que enquanto aqui a discussão se avizinha das mídias tradicionais, nos países europeus a concentração já migrou para as novas mídias, sendo a internet a principal preocupação.

O segundo capítulo discute o estudo da mídia na escola brasileira, considerando diversos pontos de vista. A análise de textos legais, que norteiam a educação brasileira e das diretrizes que orientam os currículos escolares permitiu concluir ser o estudo da temática pertinente em nossa sociedade e escolas, ainda que em muitos documentos essa relação seja estabelecida de forma frágil. Constatou-se ainda a existência de

⁵Cultura midiática é a expressão proposta por Douglas Kellner para “designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústrias da mídia)” (2005, p. 52).

convergência de interesses entre os objetivos da educação e aqueles declarados pela educação para a mídia.

Ainda no capítulo 2, oferece-se um levantamento das dificuldades e desafios postos no cotidiano escolar e pela cultura docente, considerando-se o trabalho com as mídias na escola, tendo por objetivo um enfrentamento realista da situação, na busca de soluções adequadas.

O terceiro capítulo apresenta o protótipo do currículo europeu de educação para a mídia. A abordagem é, porém precedida por discernimentos conceituais, sem os quais a compreensão da proposta poderia ser prejudicada, pois diferentes terminologias vêm sendo utilizadas quando se abordam as relações entre a educação, a mídia, a comunicação, a tecnologia e a informação. As definições são formuladas por pesquisadores latinos e europeus, como Len Masterman, Ismar Soares, Mario Kaplún, Maria Luíza Belloni, David Buckingham, Sonia Livingstone, Elizabeth Van Couvering e Nancy Thumin.

Uma visão da publicação em sua totalidade é oferecida, contudo apenas o manual para professores de autoria de Buckingham é esmiuçado, apresentando-se os pressupostos assumidos, a proposta de carga horária para cada módulo de aprendizagem, os conceitos-chave a serem trabalhados com os estudantes, a metodologia sugerida, que se ampara em seis estratégias pedagógicas e os critérios de avaliação.

No capítulo 4, se expõe o norteamento metodológico, amparado pela pesquisa-ação, justificando-se os motivos que motivaram a escolha pela abordagem e os procedimentos metodológicos adotados. Descreve-se o perfil dos docentes participantes, o período em que se desenvolveu o projeto, as etapas de trabalho, as formas de análise e tratamento dos dados colhidos. Relata-se o processo de determinação da carga horária, dos conteúdos e da metodologia utilizados nas oficinas com os docentes, que partiu de um diagnóstico realizado com os participantes e somou-se à análise da proposta do protótipo de currículo europeu.

O capítulo 5 compreende as atividades práticas realizadas com os docentes da escola básica sendo dividido em duas partes. A primeira relata e avalia as atividades realizadas nas onze oficinas de formação docente. Na segunda, são apresentadas as propostas formuladas pelos docentes para serem aplicadas nas escolas e procede-se a análise da forma como as experiências foram conduzidas com os discentes, considera-se que as opções e as ações dos docentes testemunham sua percepção do que é realmente

importante e possível de ser realizado no ambiente escolar. As análises são estendidas para o *kit* de mídia, estabelecendo relação com as características da educação escolar local e expondo o potencial e as fragilidades do documento europeu face a nossa realidade.

Os dados empíricos, coletados por meio das atividades desenvolvidas em campo e narradas no capítulo 5, possibilitam, enfim, tecer considerações acerca da eficácia do protótipo de currículo europeu e apresentar sugestões, considerando-se a formação do docente em atividade nas escolas locais para o trabalho com as mídias, que indicam a necessidade de adequação do protótipo de currículo e sua complementação com referenciais de diversas outras áreas do conhecimento, incluindo-se aquelas da comunicação social.

1 PERCURSO DOS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA

Neste capítulo são apresentados os principais paradigmas que permearam a educação para a mídia ao longo dos séculos XX e XXI. Realizou-se também um estudo da forma como esse campo de intervenção educativa vem sendo abordado em diferentes localidades e que colabora para que se formule uma proposta brasileira, visando o enfrentamento da questão em nosso país.

1.1 Evolução dos paradigmas em mídia-educação

Falar da gênese e da evolução da educação para a mídia é falar dos movimentos de estranhamento, rejeição ou aceitação surgidos a cada inovação tecnológica no campo da comunicação que repercutiam sobre as práticas de produção e consumo culturais.

Tais movimentos são inerentes ao processo de assimilação e adaptação a essas próteses tecnológicas. Ao amplificarem os sentidos humanos causam desconfortos, temporários para alguns, definitivos para outros. Conduz o debate o anseio de preservação da cultura e da arte, denominadas eruditas, que se digladiam com as versões populares e as industrializadas na formação cultural da população.

Platão, ao reproduzir um diálogo entre Sócrates e Fedro, no século IV a.C., formulou uma crítica à primeira tecnologia da comunicação: a escrita. Para Sócrates, o uso da escrita separaria os sujeitos do conhecimento na medida em que se delegaria a um suporte físico e não mais à memória a guarda de informações, a arte de escrever provocaria o esquecimento naqueles que a adotassem. Ao deixar de usar a memória, os homens estariam convertidos em sábios aparentes em lugar de sábios verdadeiros. Pesava ainda contra o texto escrito a acusação de ser rígido e monótono se comparado ao texto falado. Outros argumentos relacionavam-se à vulgarização do saber e à preservação de um ofício, o de controle e da posse do discurso, como admitiria Foucault séculos mais tarde. A circulação de saberes, que até então permaneciam sob a guarda de *experts* capazes de entendê-los e preservá-los, os tornariam acessíveis àqueles a quem nada interessava, sendo vulgarizados e tendo seu sentido desvirtuado (PLATÃO, [1973]).

Alavancadas por interesses militares e econômicos, novas tecnologias da comunicação surgiram e as narrativas cada vez mais ganharam vida própria ao se

descolarem de seus criadores e se eternizarem, afixadas a suportes físicos. Depois da palavra escrita nas tábuas de argila, nos papiros e papéis, libertaram-se as imagens, fixadas em papéis fotográficos e em películas de cinema. Na sequência, domina-se o espectro magnético, com a possibilidade, inclusive, de transmissões a distância e ao vivo: a voz alça voo nas ondas radiofônicas e, finalmente, a imagem em movimento e a voz, sincronizadas, aportam em aparelhos televisores instalados no interior das residências. Chega-se aos anos de 1990, nos quais se populariza a internet, mídia que acolhe todas as anteriores, transformando-se em repertório mundial de informações acessível, quase que em tempo real, de qualquer parte do planeta. Acima de tudo, a grande inovação é o fato de ela permitir a interatividade.

Os argumentos contrários à disseminação de cada nova tecnologia da comunicação, subsequentes ao fenômeno da escrita e que contribuíram para a formação do arcabouço teórico da educação para os meios, são resumidos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Evolução das principais tecnologias da comunicação

	Tecnologia	Críticas
Séc. XV	Prensa Tipográfica: livros	A igreja argumentava que a grande quantidade de livros poderia induzir ao erro a mente dos crentes e ter efeitos moralmente danosos. No fundo, havia a tentativa de reservar o conhecimento a uma elite de iniciados. Consolidou-se a supremacia da linguagem escrita sobre a visual.
Séc. XVII	Periódico	O periódico aguçava a curiosidade, considerada fraqueza de caráter e induzia a busca por novidades e a leitura superficial, não reflexiva. A leitura de periódicos serviria aos habilitados a usar o conteúdo com propriedade. Mulheres e jovens <i>viciadas</i> na leitura de periódicos no tempo livre, precisariam ser protegidas por medidas educativas.
Séc. XIX	Fotografia e cinema	Foram consideradas diversões populares e sem valor artístico pelas elites e acusadas de levarem as massas a pensar somente por meio de imagens e a perder a noção de realidade, uma vez que a fotografia era confundida com a realidade. Preconizou-se, à época, a morte da palavra escrita e o retorno da comunicação pela imagem. A influência moral e criminal dessas mídias sobre os jovens foi considerada maior do que a exercida pelos livros. Concluiu-se que eles apresentavam uma alta concentração de estímulos, prejudicavam a visão, a motricidade, incitavam a violência. Foram criadas as primeiras leis de proteção à juventude e se iniciavam as formulações teóricas para uma educação aos meios de cunho protecionista.

	Tecnologia	Críticas
Séc. XX início	Rádio	Trouxe o resgate da linguagem oral. Considerou-se que a audição do rádio provocava um desvio do hábito de leitura, atividade considerada mais eficaz para o ensino-aprendizagem. O rádio não concedia ao ouvinte pausas para refletir sobre suas mensagens. Prejudicava a dinâmica familiar. Degradava os valores musicais e a ambiência acústica doméstica. Orientações para a escuta de programas radiofônicos foram difundidas, na tentativa de evitar que se criassem <i>radiotitis</i> .
Séc. XX Mea- dos	Televisão	Disseminou o receio de um mal apelidado como <i>televisionitis</i> , que adviria do consumo acrítico de produtos culturais decadentes. A TV ao substituir a linguagem abstrata superior por uma perceptiva – concreta – mais pobre, fazia com que o <i>entender</i> fosse substituído pelo <i>ver</i> , suprimindo o raciocínio e, facilitando a manipulação para o consumo de mercadorias e produtos simbólicos. Os educadores se dedicaram a proteger os jovens telespectadores e, com pouca frequência, pensaram em como usar o meio com fins educativos.
Séc. XX final	Internet	Dessa vez, o estigma pareceu ser a criação de uma geração de ciberviciados em navegação e em jogos em rede, capazes de abandonar a vida familiar e social e incapazes de cuidar de sua saúde e higiene, ou estudar. Ronda também o perigo da articulação da criminalidade, da violência, do <i>cyber bullying</i> , da pedofilia, bem como o da substituição da norma culta da língua pelo <i>internetês</i> .

Fonte: adaptado de García-Leguizamón (2010) pela autora.

As críticas à atuação social dos veículos de comunicação recaem nos efeitos que provocam sobre as audiências. As formas como os educadores posicionam-se em relação à mídia transformaram-se com o passar do tempo. Na tentativa de construir um panorama histórico apresenta-se uma divisão por fases que, no entanto, não chegaram a existir linearmente em diversos países e coexistem na atitude de muitos educadores até os dias de hoje. Um dos fatores determinantes para o estágio de maturidade do pensamento mídia-educativo nas localidades é a existência, ou não, de políticas públicas governamentais para a mídia-educação. O grau de prioridade que uma nação dá à temática é determinante para a organização dos educadores em torno dela, desenvolvendo metodologias didáticas, investindo na formação dos docentes, oferecendo suporte e materiais didáticos aos mesmos.

No início, os produtos da cultura midiática foram totalmente rejeitados, por serem considerados vulgares ou por induzirem a comportamentos moralmente

desvirtuantes, deflagrando a violência e a sexualidade inconsequente. Depois se passou a admitir que alguns filmes pudessem ser dignos de análise e enfim, a partir de uma preocupação política, assumiu-se a necessidade da escola trabalhar para a desmistificação ideológica dos produtos da indústria cultural e preparar os jovens para o convívio crítico com a esfera midiática, o que implicaria inclusive na capacidade de saber se expressar por meio deles (FRAU-MEIGS, 2007).

Para Fedorov (2008, p.20) a França, berço da arte cinematográfica, foi a primeira a liderar o movimento de mídia-educação na Europa, organizando, em 1922, a primeira conferência nacional reunindo seus departamentos regionais de educação para o cinema. Em uma dessas conferências teria surgido a sugestão de que as universidades formassem educadores especializados em filmes. O movimento que se iniciava, foi interrompido pela ocupação nazista no país. No Reino Unido, o governo fundou, em 1933, o *British Film Institute* (BFI), organização de destaque na Europa. Os estudos sobre os meios de comunicação iniciaram-se nesses países de forma similar ao que aconteceu em outros locais, tratando a princípio do cinema e depois, ao longo das décadas, ampliando a abordagem para a imprensa, rádio, televisão, vídeo, propaganda e internet.

Nos anos de 1930, os educadores mantiveram uma atitude paternalista, procurando evitar que crianças e jovens consumissem as mensagens da mídia, consideradas prejudiciais ao desenvolvimento social e cultural. A visão era moralista e a fase foi denominada *inoculatória*. À época, só se considerava artefato cultural aquele proveniente da cultura erudita das elites, a cultura de massa disseminada pelo cinema não requisitava esforço intelectual produzindo reações populares emocionais baratas. Dessa forma, os produtos midiáticos deveriam ser mantidos fora do ambiente escolar (BUCKINGHAM, 2003). Uma exceção foi o educador francês Célestin Freinet, um dos precursores da inserção das mídias como ferramenta pedagógica nas escolas. Ele trabalhava com a imprensa escolar visando à apropriação participativa e dialógica, com o objetivo de romper com a metodologia de ensino tradicional, fazendo da sala de aula um ambiente vivo em que os interesses da criança eram considerados. Para isso, criava com elas um jornal que era lido não só nas escolas, mas também fora dela. Freinet entendia que a atividade possibilitaria também o aflorar nas crianças de uma percepção crítica sobre o trabalho da imprensa (BARBEY, 2010, p. 10-106).

O cinema teve fundamental importância para a organização da teoria e o desenvolvimento da metodologia mídia-educativa. Os primeiros filmes produzidos, no

final do século XIX, tinham caráter documental: cidades, personalidades famosas, o mar, os trens, cirurgias médicas, fenômenos físicos, eram retratados, a ponto de a história do cinema documental se confundir, em muitos países, com a história do cinema educativo. Nos mais diversos cantos do planeta, incluindo o Brasil, se organizaram catálogos especializados em filmes educativos, diferenciando-os das obras para entretenimento (PFROMM NETTO, 2001, p. 78). O que ocorreu é que, apesar de sua gênese estar vinculada à intencionalidade educativa, diversos setores da sociedade rejeitaram muitos dos produtos cinematográficos por retratarem, muitas vezes, fragmentos da vida cotidiana, pondo em cheque os valores morais predominantes, sendo classificados como subcultura, ou cultura menor, pois invocavam mais as emoções do que a razão. Tal situação levou a Igreja Católica a criar uma classificação para censura a filmes por faixa etária e a pressionar os governos para que “utilizassem a censura como instrumento pedagógico de dissuasão e controle social” (MORAN, 1993, p. 73).

Já na década de 1950, na França, foram oferecidos cursos de educação audiovisual para os professores pela *Union française des offices du cinema éducateur laïque*, quando se lutava para preservar um conceito erudito de qualidade estética e difundir a importância da sua apreciação entre os estudantes. O termo *screen education*, educação para a tela, foi cunhado no Reino Unido, em 1950, com o advento da televisão, que acrescentava nova experiência audiovisual à vida das crianças e implicava em um alargamento nos conceitos de educação à mídia. Nesse período, as universidades francesas e britânicas já ofereciam cursos para tratar das artes audiovisuais (FEDOROV, 2008, p. 21).

Nos anos de 1960, ainda se pretendia proteger as crianças, porém houve uma ampliação no conceito de cultura, que passou a englobar as manifestações legitimamente populares, entre elas algumas obras cinematográficas. Sob a perspectiva dos estudos culturais, os professores eram encorajados a selecionar nos catálogos filmes dignos de serem analisados em sala de aula para que os jovens pudessem interpretar de forma conveniente as mensagens. Os textos televisivos ainda eram condenáveis e, portanto, deveriam permanecer fora da escola (BUCKINGHAM, 2003). De acordo com Fedorov, nessa década despontaram as primeiras tentativas de se introduzir os estudos de mídia nas escolas francesas (FEDOROV, 2008, p. 21).

Uma próxima fase se inicia nos anos de 1970, a da *desmistificação* política e ideológica, em que o desafio passou a ser o desenvolvimento de metodologias para a inclusão formal do estudo das mídias nas escolas, visando mostrar que os textos

mediáticos eram construções e reforçavam a ideologia e o interesse dos grupos sociais e econômicos dominantes.

A colaboração das pesquisas de Stuart Hall acerca do comportamento das audiências foi decisiva ao relativizar os pressupostos da semiologia, os quais atribuíam ao emissor total responsabilidade pela construção do sentido.

Hall defendia a natureza polissêmica da mensagem, afirmando que a perspectiva sócio-cultural de cada grupo de leitores iria determinar a construção de uma interpretação particular. Dessa forma, ele constatou que além do fato de coexistirem diferentes versões interpretativas de uma mesma mensagem, também existiriam divergências em relação ao sentido atribuído por emissores e receptores.

Para o pesquisador, todas as etapas do processo da comunicação mediada - produção, circulação, distribuição, consumo e reprodução - estariam articuladas entre si e condicionadas por relações institucionais. No entanto, cada uma delas teria condições e formas particulares de existência. Nesse sentido, a linguagem midiática não seria um instrumento linear de transmissão de ideias nem uma janela transparente para o mundo social, as empresas de mídia a manipulariam para alcançar seus ideais, o que significaria que no eixo da codificação os códigos profissionais adotados pelo produtor, somados à representação que ele faria do público receptor, determinariam a mensagem (HALL, 2005b). Na relação tradicional de consumo, a capacidade de leitura dos códigos midiáticos é desenvolvida de forma superficial, mas a leitura crítica pode ser exercitada.

No artigo *Encoding and Decoding in the Television Discourse* o autor, abordando a construção de significado de discursos televisivos, relatou a influência da perspectiva cultural no processo de codificação e decodificação de mensagens, demonstrando que o receptor poderia ter papel ativo (HALL, 2005b). No eixo da decodificação, Hall relatou três possíveis perspectivas de leitura derivadas das estruturas intrínsecas de significados sócio-culturais do receptor, ou grupo de receptores:

a) dominante hegemônica: o sentido da mensagem seria decodificado utilizando o mesmo quadro de referências empregado para a sua construção, o que ocorreria quando a mensagem possuísse um caráter de maior transparência. O receptor estaria operando a partir do código dominante, revelando uma visão de senso comum;

b) negociada: a significação derivaria de uma negociação de sentidos. De um lado, a aceitação dos códigos hegemônicos e de outro, a consciência da existência de exceções, testemunhadas na vivência dos receptores. Seria uma versão de sentido composta por valores dominantes, mas também contraditoriamente de argumentos de

contestação a esses valores. Essa versão despontaria nos casos em que sobreviessem relações desiguais de comunicação e poder;

c) oposicional: o receptor decodificaria a mensagem usando um código oposto ao hegemônico. Ele compreenderia o código dominante, mas interpretaria seguindo uma estrutura de referência alternativa, configurando a existência de outra visão de mundo. Para o receptor coexistiriam dois sentidos na mensagem, um literal e um figurado, os quais ele seria capaz de distinguir perfeitamente (HALL, 2005b).

As pesquisas de Hall forneceram a base para o advento da abordagem denominada *preparatória* nos estudos de mídia. No centro de sua tese, a problemática de que a cultura orientava o processo de significação dos textos midiáticos e que, portanto, o estudo minucioso desses textos desenvolveria nos jovens a capacidade de fazer distinções. Eles possibilitam dar sentido às próprias ações e significados às ações alheias. Hall (1997) registrava a existência de *culturas*, referindo-se às convenções sociais como sistemas de significação forjados no interior de cada comunidade, criadas pelos homens para organizar e regular as relações entre eles, estando imbricados nos processos econômicos, políticos e linguísticos que regem a sociedade. Assim, se a educação visava desenvolver habilidades e competências para as crianças agirem como seres sociais, a construção, ou ressignificação, dos sistemas culturais pela criança seria objeto da educação e a mídia, sendo um desses sistemas, deveria ser estudada.

A proposta de Hall colocou em evidência a potencialidade do trabalho do educador, que poderia colaborar para a construção crítica de sentido das mensagens midiáticas por parte dos jovens, ampliando os seus quadros de compreensão. Tal perspectiva, forjada no seio do estruturalismo e de outras abordagens acadêmicas vigentes à época, tais como a semiótica, a teoria psicanalítica e as teorias marxistas, permitiu pensar metodologias para o estudo de textos audiovisuais nas escolas, focadas na análise da linguagem, ideologia e representações (BUCKINGHAM, 2003).

No início dos anos 2000, passou a ser quase impossível distinguir as fronteiras entre cultura e cultura popular⁶ e admitiu-se, enfim, que a audiência, incluindo as crianças, não aceitava passivamente o conteúdo das mensagens midiáticas, existindo

⁶ Hall e Whannel (1964) diferenciam a cultura popular da cultura de massa. A popular, veiculada pelas mídias tanto quanto a de massa, é entendida como uma continuidade da arte cunhada no seio das comunidades e de autoria desconhecida. A cultura de massa, no entanto, recorre a estereótipos, estilizações e a fórmulas simplistas destinadas a apelar a um repertório padrão de emoções visando atrair a audiência massiva. Buckingham (2003) relata que nos anos de 1930, se considerava artefato cultural aquele proveniente da cultura erudita das elites e que a cultura de massa não requisitava esforço intelectual produzindo reações populares emocionais baratas.

autonomia e criticidade por parte da mesma. A educação para a mídia abandona a posição meramente protecionista, voltando o seu foco para a preparação dos jovens para conviver com as mídias, almejando que eles compreendessem os fatores sociais e econômicos⁷ em jogo na esfera midiática e participassem dela. Um dos objetivos passa a ser trabalhar para a construção de formas de produção midiáticas mais inclusivas e democráticas que pudessem resultar em um futuro melhor (BUCKINGHAM, 2003).

Contemporaneamente, espera-se que o jovem seja produtor de cultura. Observa-se que o que era, inicialmente, um paradigma protecionista, transforma-se em inclusivo e participativo, como sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 2 - A evolução dos paradigmas da educação para a mídia

Protecionista	Discriminatório	Desmistificador	Participativo
A criança é indefesa e deve ser protegida dos efeitos nocivos dos textos midiáticos. O objetivo é conformar a criança à cultura elitista. Discurso dominado pelo pânico moral em relação ao comportamento inadequado da juventude. O jovem deve entender que os textos midiáticos não possuem qualidade, devendo ser evitados.	A criança é indefesa. O objetivo é conformar a criança à cultura elitista. Dá crédito à cultura popular, mas visa desenvolver na criança e no jovem a competência de julgamento crítico, mostrando a eles a diferença entre os produtos midiáticos de qualidade e os culturalmente estéreis.	A criança é indefesa. O objetivo é conformar a criança à cultura elitista. Sob a influência do marxismo estruturalista, almeja levar crianças e jovens a desvendar os procedimentos industriais empregados na produção desses textos e os objetivos ideológicos e mercadológicos que os norteiam.	Admite-se que a relação da criança com a mídia é bastante complexa. O objetivo é produzir cultura. Crianças e jovens devendo ser preparados para participarem, para serem cidadãos ativos. Considera-se que a criança tem potencial para criar assim, interceder na esfera midiática e participar da cultura.

Fonte: Elaborado pela autora

Vale mencionar que outras terminologias são igualmente usadas para se referir a essas fases, entre elas: inoculação, para a fase protecionista e denúncia, para a desmistificadora (TUFTE, 2002; SOARES, 2011).

⁷ Além de a mídia promover a venda de produtos diversos da indústria que a sustenta, há outro aspecto envolvido. O incentivo ao uso da tecnologia e, até mesmo, a sua inserção nas escolas tem também uma faceta econômica. A indústria da tecnologia quer vender sua produção massiva e promove a obsolescência de seus produtos, para fazer girar os produtos.

1.2 Cenário contemporâneo da educação para a mídia

O texto aqui organizado tem a intenção de elencar referências e trazer amostras do que acontece nos locais em que pesquisa, teoria e prática sobre educação para a mídia estão mais bem sistematizadas e sintonizadas com a educação formal e sua relação, quando possível, com outros atores sociais que mantêm interesses convergentes.

Não se acalentou, contudo a pretensão de apresentar um retrato fiel da realidade e nem tampouco esmiuçar o cenário global. As informações advêm da análise de artigos científicos, documentos governamentais e *links* neles indicados. Deve-se, porém ter em mente o discurso oficialista, ideológico e a visão hegemônica presentes nos documentos governamentais pesquisados.

Há que se observar ainda que em função do objetivo deste trabalho, algumas localidades com participação menos relevante no cenário nacional não foram incluídas. Países das Américas Latina e Central foram estudados pelas raízes em comum e contribuição para a formação do pensamento mídia-educativo no Brasil. Sabe-se, no entanto, que atividades mídia-educativas florescem em diversos outros locais, como Japão, China, Rússia⁸, continente africano, nas arábias, entre outros. Exemplos podem ser encontrados na publicação *Mapping Media Education in the World* (FRAU-MEIGS; TORRENT, 2009) e no endereço eletrônico da Unesco dedicado à literacia em mídia e informação⁹. Outra iniciativa evidencia a expansão dessas atividades. Há, em andamento, um projeto¹⁰ da UNESCO com a intenção de enriquecer a formação de professores. A proposta é inserir no currículo nacional das licenciaturas conteúdos que capacitem os professores do ensino secundário a promover nas escolas a literacia em mídia e em informação. A intenção é que esse currículo seja aplicado experimentalmente em oito países em desenvolvimento (UNESCO, 2011).

De acordo com a *European Commission* (2011), Canadá, Nova Zelândia e Austrália destacam-se no cenário global. Contudo, a literatura internacional dá grande destaque também às ações desenvolvidas na Inglaterra. A introdução de conteúdos

⁸ Trabalho sobre a educação para as mídias na Rússia foi desenvolvido por Alexander Fedorov (2008).

⁹ O endereço eletrônico é http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27303&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html.

¹⁰ Esse projeto foi emoldurado no *International Expert Group Meeting* da UNESCO em Paris, em 2008.

mediáticos no currículo escolar é fator decisivo para sua incorporação na educação. Na Austrália, o estudo dos meios de comunicação constitui parte importante do currículo de língua materna. Em alguns países como a Finlândia, a Dinamarca, a Suécia, Irlanda, Alemanha, França, Malta, Espanha, Alemanha, Irlanda, Escócia, País de Gales, Eslovênia e Áustria ele aparece conjugado a outras disciplinas. Na Inglaterra e na Escócia é possível cursá-los em disciplina eletiva específica no curso secundário. Na Hungria, apesar da temática estar integrada em diversas áreas curriculares, em 1998, foi introduzida a disciplina “cultura da imagem em movimento e mídia-educação” no currículo nacional (MARTÍN, HOTTMANN, 2006, p. 11; EUROPEAN COMISSION, 2007b, p.10). Na Turquia, a partir de 2006 tornou-se possível cursar *media literacy* de forma eletiva no sexto, sétimo e oitavo anos nas escolas de educação básica (ORHON, 2009). A oferta da disciplina como conteúdo curricular obrigatório, ou eletivo, pode ocorrer em breve em outros países, pois em dezembro de 2009 o parlamento da União Europeia aprovou recomendação de que todos os países membros passassem a oferecer essa disciplina no ensino secundário (AGUADED-GÓMEZ, 2009).

Um relatório da Comissão Europeia (2007b), elaborado após uma abrangente pesquisa em diversos países recomendou que fosse estimulada a inclusão da literacia em mídia no currículo oficial das escolas na Europa, reconhecendo a importância de sua inserção compulsória nos primeiros estágios da educação primária. Apesar de se observar na atualidade, um movimento internacional que reivindica a inserção do conteúdo como disciplina específica nos currículos do ensino secundário, o que ocorre na maioria dos casos é a recomendação, nos documentos curriculares oficiais, de que se trabalhem textos midiáticos em suporte à aprendizagem nas áreas específicas do saber.

Nos países da Europa e da Oceania há uma tendência de avanço mais rápido na construção do conhecimento e da prática da educação para os meios, pois as instituições que procuram colocar a temática na agenda de discussão daqueles continentes são organizadas e ativas. Há forte atuação e influência da UNESCO, que tem sistematicamente articulado e financiado eventos internacionais que fomentam debates e subsidiam a elaboração de publicações sobre o tema que têm servido para nortear as ações nos países envolvidos (UNESCO, 2012). A Comissão Europeia¹¹ também vem atuando estrategicamente no campo da literacia em mídia, desde 2000, financiando

¹¹ Uma descrição detalhada sobre as políticas, ações e entidades envolvidas na disseminação da literacia em mídia na Europa pode ser encontrada nos relatórios organizados pela Comissão Europeia para o estudo *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (EUROPEAN COMISSION, 2007b).

diversos projetos e estudos específicos (ZACCHETTI; VARDAKAS, 2008). Uma visita ao sítio eletrônico do *The European Charter for Media Literacy* (2011) demonstra a repercussão da temática e o envolvimento dos seguintes órgãos europeus: Ministério da Educação, Ciência e Cultura da Áustria; Conselho de Educação para as mídias da Bélgica; *Centre de liaison de l'enseignement et les médias d'information* (CLEMI) na França; Universidade de Kassel da Alemanha, Centro de Investigação em Ciências da Comunicação da Universidade de Algarve em Portugal, Grupo Comunicar da Espanha; *Swedish Film Institute* e Centro para Aprendizagem, Comunicação e Mídia da Universidade de Karlstad, na Suécia; *British Film Institute* (BFI) no Reino Unido. No relatório que trata da consulta pública sobre literacia em mídia, elaborado pela Comissão Europeia, em 2007 (EUROPEAN COMMISSION, 2010), encontram-se referências a diversas organizações na Espanha, Áustria, Romênia, Hungria, França, Itália, Alemanha, Grécia e Holanda que se ocupam da mídia-educação em espaços não formais de educação.

Além disso, a própria União Europeia faz diagnósticos dos níveis de letramento midiático dos cidadãos europeus, promove debates e elabora documentos norteadores, por entender que *riqueza* transformou-se em sinônimo de conhecimento e informação e reconhecer que essa competência é determinante para seu posicionamento como uma *economia do conhecimento* mais competitiva, inclusiva, democrática e que respeita os direitos humanos (AGUADED-GÓMEZ, 2010).

Apesar da concentração indicada na Europa, existem esforços para a conscientização em nível global. A Unesco tem sistematicamente dado suporte à produção e à divulgação de conhecimentos. Outra importante colaboração vem do movimento mundial denominado *World Summit* que reúne interessados em debater o tema e estabelecer bases teóricas e ações para elevar a qualidade da mídia destinada às crianças. São produtores, empresários, órgãos reguladores, profissionais de diversas áreas e líderes comunitários. Os encontros vêm acontecendo desde 1995, a cada três anos em cidades como Melbourne (Austrália), Londres (Reino Unido), Thessaloniki (Grécia), Rio de Janeiro (Brasil); Johannesburg (África do Sul). Em 2010, em Karlstad (Suécia), reuniram-se tópicos de maior interesse no momento (WORLD SUMMIT, 2010).

Nos Estados Unidos¹², mídia e tecnologia da informação e da comunicação trilharam caminhos divergentes, existindo ênfase na tecnologia e não nos processos comunicativos (FEDOROV, 2008), tanto que, nos anos de 1980, após a existência de ações desde a década de 1920, as atividades foram deixadas de lado, desacreditadas pela política republicana e, até o momento, segundo Kellner e Share (2005), a base social conservadora não colabora para avanços nesse sentido. Nos anos de 1990, contudo, o aumento da violência entre as crianças estadunidenses fez com que se suspeitasse que a exposição à mídia as pudesse estar influenciando negativamente. Dessa forma, a leitura crítica e a produção de mensagens midiáticas por estudantes foram novamente adotadas nas escolas, de forma fragmentada, sem, no entanto, terem sido institucionalizadas no sistema de ensino básico daquele país. Contemporaneamente, destacam Kellner e Share (2005) e Butler (2010), a mídia-educação alcança pequeno percentual das escolas de educação básica estadunidenses. As atividades, e os docentes que as praticam, são apoiadas por instituições não governamentais e empresas de comunicação (SOARES, 2002), como a *Kaiser Family Foundation* (2010), que vem desenvolvendo pesquisas e fornecendo materiais e suporte pedagógico aos professores.

A mencionada ênfase à tecnologia nos Estados Unidos deve-se em parte a seu posicionamento econômico como produtor e exportador de produtos tecnológicos e midiáticos. Esse fato teve relação direta com o desenvolvimento da educação para a mídia no Canadá e nos países das Américas Latina e Central, que se posicionaram contra o imperialismo cultural norteamericano. Nesses últimos países, o movimento tem sido encabeçado por setores organizados da sociedade e instituições do terceiro setor, mas no Canadá, já no início dos anos de 1980, culminou em estratégias de política públicas e a inserção, em caráter institucional, do estudo da mídia no currículo das escolas básicas canadenses, estando, atualmente, presente na estrutura curricular das artes, da tecnologia da informação e da comunicação e participando de forma relevante do currículo das línguas oficiais (FEDOROV, 2008; STATISTICS CANADÁ, 2010). Há, em consequência, uma base teórica bastante amadurecida e sistematizada¹³, materiais didáticos e instituições que dão suporte ao trabalho docente.

¹² Nos Estados Unidos, conforme Soares (2002), o termo usado é *literacia em mídia*.

¹³ O estudo da mídia no Canadá é norteado por quatro principais abordagens metodológicas e oito conceitos-chave. É também rica a oferta de livros, materiais e exemplos de situações didáticas para serem aplicadas em sala de aulas (STATISTICS CANADÁ, 2010).

No Canadá, apesar de a formação de professores ser foco de atenção¹⁴ desde a década de 1950, ela continua sendo, ainda hoje, motivo de preocupação. Cursos livres são ofertados, mas a adesão à iniciativa encontra resistência pelos profissionais em exercício que, de forma semelhante ao que ocorre no Brasil, não se mostram dispostos a investir em sua formação continuada. Um dos esforços tem sido tentar envolver os cursos superiores para atuarem na formação básica desses profissionais, estratégia que também tem sido contestada, sob a alegação de que os currículos dos cursos superiores estariam já sobrecarregados de conteúdos (BARON, PUNGENTE, 2008), fato que também se observa em nosso país.

A peculiaridade das Américas Latina e Central

Apesar de se abordar neste item a América Latina, o caso brasileiro será visto de forma mais aprofundada no próximo capítulo, elaborado especificamente para tratar das particularidades de nosso país.

Nas Américas Latina e Central, três fatores foram determinantes para que o cenário fosse diferente daquele existente na América do Norte e na Europa.

O primeiro é resultante da condição econômica que fez com que a popularização do acesso à tecnologia fosse mais lenta. O segundo, diz respeito ao acesso à cultura e à informação, pois apenas uma parcela da população tem acesso às formas diversificadas de cultura e fontes de informação, como consequência os produtos midiáticos industrializados acabam se tornando a única fonte de referência para a maior parte dela, fato que se agrava ao se considerar que muitos desses produtos é proveniente dos Estados Unidos e da Europa e que os conglomerados de mídia estabelecidos nesses continentes formam, inclusive, alianças produtivas com os latino-americanos, interferindo na produção de cultura local, promovendo a globalização cultural.

O último e mais marcante dos fatores, é de ordem política. A apropriação dos meios de comunicação atendeu às necessidades inerentes à condição sociopolítica existente no início do século XX. Era impossível naquele momento pensar na utilização da esfera pública de comunicação como espaço para os diferentes atores da sociedade civil deliberarem sobre problemas comuns, promovendo o diálogo social. Os governos

¹⁴ Na década de 1950, McLuhan ofereceu o primeiro curso sobre cultura midiática no país (FEDOROV, 2008). Na década de 1960, a York University, em Toronto, formou um grande grupo de professores (STATISTICS CANADÁ, 2010).

autoritários utilizavam-se dela para moldar uma identidade nacional e para a consolidação dos planos desenvolvimentistas que demandavam nações modernas, partícipes do mercado econômico internacional. Essa condição foi determinante na constituição do pensamento latino-americano de educação para a mídia, culminando com a consolidação de vínculos entre: meios de comunicação, exercício político, cidadania, cultura e movimentos sociais, reflexos da luta pela participação social e para a consolidação da democracia.

Dessa forma, nas Américas Latina e Central as ações de educação para os meios partiram de organizações¹⁵ que visavam conscientizar a população sobre a exploração a que era submetida e educá-la para a autolibertação das condições opressoras, demonstrando a elas que os meios de comunicação eram aparelhos ideológicos utilizados pelo Estado com esse objetivo. O arcabouço teórico que emoldurou as ações inicialmente foi a teoria da dependência¹⁶. O trabalho de Paulo Freire também colaborou para a estruturação do pensamento vigente à época. Ele sustentava que para alcançar a libertação, as atividades deveriam ir além da conscientização crítica, possibilitando a criação de conhecimento novo e a transformação da realidade (FREIRE, 1992, p. 103) e defendia que a educação e a os fluxos dialógicos eram os recursos indicados para o desenvolvimento da cidadania ativa (FREIRE, 2006). A relação que ele estabeleceu entre a cultura do silêncio e a dependência permitiu à pedagogia da comunicação latina apropriar-se de suas teorizações, utilizando a radiodifusão como estratégia para libertação. Em *Pedagogia do Oprimido* ele afirma:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

¹⁵ As instituições com forte atuação foram, em princípio, as eclesiásticas que aproveitaram o potencial dos veículos de comunicação para disseminar os valores e princípios que professavam.

¹⁶ A teoria da dependência acreditava na existência da relação de exploração entre um centro ocidental e uma periferia em desenvolvimento, a sustentação da riqueza do explorador dependeria da sua habilidade em manter o explorado em permanente dependência e subdesenvolvimento (TAMANHA, 2009).

O referencial teórico e metodológico de raízes europeias já vinha sendo utilizado para promover a leitura crítica do filme¹⁷, porém o rádio permitiu o desenvolvimento de estratégias genuínas. A popularização desse veículo de comunicação colocou os moradores das localidades rurais em convivência com os elementos da oralidade e da expressividade da cultura urbana da sociedade de massas e provocou, como uma demonstração de que não existe receptor passivo, um movimento rural e popular que fez com que, muitas vezes, comunidades articuladas e apoiadas por instituições não governamentais, utilizassem essa mídia na luta por direitos básicos de sobrevivência e de participação política social. Adicionalmente, elas eram motivadas a criar um contra discurso à homogeneização pretendida pelo Estado, configurando-se como um insurgimento em oposição à transformação do público latino em mercado para a indústria cultural (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001, p. 42-44).

Diversos programas de educação não formal para as mídias foram realizados a partir do final dos anos de 1960. O pensamento do argentino Mario Kaplún e de religiosos influenciaram esses programas que, muitas vezes, se iniciavam em um país da América Latina e depois se estendiam a outros. Quase todos adotavam metodologias de trabalho envolvendo as crianças ou jovens e seus pais. Em sua maioria, não eram cursos rápidos, chegando a durar até três anos¹⁸. Alguns deles, de alguma forma, acabavam tendo a participação de escolas e de professores (MORAN, 1993).

Em meados do século XX, em função da representativa penetração das mídias cinema e televisão, reforçou-se a percepção de que os meios de comunicação eram parte importante da estratégia do sistema capitalista, levando a UNESCO, no final dos anos de 1970, a colocar em evidência a situação de controle do fluxo informacional pelos países ricos, dando publicidade ao *Relatório MacBride* (UNESCO, 2010) e clamando por uma reorganização na produção e circulação dos bens simbólicos.

É, no entanto, somente a partir dos anos 1980 que se adensa a discussão entre os campos da comunicação e da educação formal nas Américas Latina e Central. Nesse momento, também os estudos sobre recepção, alicerçados pela teoria das mediações,

¹⁷ A estratégia então adotada pela mídia-educação centrava-se na análise crítica dos meios, realizada nos cineclubes, aos moldes do que se fazia na Europa. A *análise do discurso*, recém-incorporada à pesquisa latino-americana, era usada para o estudo dos textos midiáticos.

¹⁸ Na obra *Leituras dos meios de comunicação*, José Manuel Moran (1993) traz um relato da análise que efetuou sobre esses programas. Em sua maioria, não eram cursos rápidos, chegando a durar até três anos. A metodologia voltava-se para a leitura crítica de mensagens e a produção de textos midiáticos, com atividades bastante similares às adotadas na Europa. Registraram-se, contudo, experiências diferenciadas, derivadas das atividades com o rádio, caso das rádios alto-falantes no Brasil e do trabalho de Kaplún com o cassete-forum na Venezuela e Uruguai.

permitiram um alargamento da compreensão sobre os processos comunicativos (SOARES, 2000). O mais vigoroso representante dessa corrente latino-americana foi Jesús Martín-Barbero. O pesquisador colombiano desviou o foco da pesquisa sobre comunicação do eixo da produção para o da recepção, estabelecendo uma relação entre os estudos da indústria cultural e aqueles da cultura popular. Ele afirmava que o receptor não apenas decodificava o que o emissor inseria na mensagem, mas atuava como um produtor de sentidos, tendo por base a sua experiência cotidiana (MARTÍN-BARBERO, 1997). Adotando uma perspectiva semelhante àquela proposta por Stuart Hall, Martín-Barbero introduz nas Américas Latina e Central uma teoria cultural da comunicação. Dessa forma, contemporaneamente, se observa nos países desse continente uma imbricação entre os pressupostos europeus e os aqui desenvolvidos.

Voltando-se agora para as práticas atualmente adotadas na região, passa-se a expor os resultados de análise que tomou por referência as alusões oficiais ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) e das mensagens dos meios de comunicação nos sítios eletrônicos dos Ministérios da Educação dos países das Américas Latina e Central e os *links* eletrônicos para os quais eles remetem. Ao tomar por base os documentos oficiais é possível que se tenha deixado de relatar ações existentes, porém não declaradas.

Na atualidade, o estudo das mídias atravessa os conteúdos curriculares nos países estudados, sem ter neles um lugar específico. Há menções ao uso das TICs como recurso para incrementar a qualidade de ensino, caso da educação fundamental no México (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA, 2010) e na Venezuela (REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 2010). Todavia, a maior parte dos textos faz referência à atividades de leitura crítica, caso da Costa Rica, Peru, Chile (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2010), México (ensino médio) e Venezuela (SALAZAR, 2009). Entretanto, Argentina, Brasil, Costa Rica, Uruguai, Venezuela e Peru destacam também a produção de textos midiáticos como conteúdos transversais nos planos curriculares. Os componentes curriculares que comportam as atividades de mídia são os de língua materna e artes, porém ciências, história, geografia, ética e direito e língua estrangeira também são citados.

Em alguns países – Argentina (NIGRO, 2004), Costa Rica, Uruguai, Brasil e Peru – o uso da mídia-educação é bem orientado nos documentos oficiais, sendo mencionadas atividades com as diferentes linguagens. No Brasil, além de haverem alusões ao trabalho com a mídia nos programas curriculares oficiais, a atividade é

provida por lei no município de São Paulo e no estado do Mato Grosso (SOARES, 2011).

Na Argentina, a visão é bastante abrangente. O programa governamental *Escuela y Medio* (MINISTERIO DE EDUCACION, 2010) é adotado pelas escolas primárias e secundárias em todo o território nacional, com os seguintes objetivos: fortalecer o capital cultural dos estudantes, em especial daqueles pertencentes às classes sociais menos privilegiadas; melhorar a forma como crianças e jovens são representados na mídia; dar visibilidade às vozes infantis; sensibilizar os pais para o tema e capacitá-los a orientarem seus filhos no relacionamento com a mídia. Como recurso didático, foi criado um acervo de programas visando transformar a representação estereotipada dos adolescentes nos meios e foram delimitadas ações para sensibilizar a comunidade, formar os docentes e envolver as escolas e os alunos (MORDUCHOWICZ, 2009). No Peru, para a educação secundária há a previsão de análise e interpretação de revistas, de *blogs*, de editoriais, de imagens dos meios de comunicação, da linguagem televisiva, fotográfica e cinematográfica, de programas de rádio – educativos, musicais e esportivos, o estudo da publicidade sob a ótica da ética, das mensagens subliminares, do papel dos meios como espaço de debates de assuntos públicos, na formação da personalidade, da opinião e na constituição dos gêneros sexuais, dos padrões culturais (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ, 2010).

Em alguns países as atividades acontecem com regularidade, com o aval dos governantes. No Uruguai, as crianças têm aproximadamente duas horas de atividades semanais nas escolas envolvendo os meios e suas linguagens (MORALES, 2010). O Ministério da Educação e Cultura mantém o Programa Nacional de Formação Audiovisual (PLAN CEIBAL, 2010) para crianças e adolescentes com o objetivo de selecionar e analisar os meios audiovisuais e produzir filmes, roteiros e animações. Na Costa Rica, o *Programa nacional para informática educativa*, ofertado em regiões socialmente vulneráveis e rurais, prevê a criação de revistas digitais (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2009). Na Colômbia, apesar de os documentos oficiais não fazerem alusão específica ao estudo da mídia, há um programa de jornal escolar, introduzido pela Organização dos Estados Iberoamericanos e pela *Asociación de Diarios Colombianos*, com ampla participação de professores e estudantes no país orientado para a leitura da imprensa (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010).

São escassas as alusões a programas de formação de professores para o trabalho com a mídia-educação. Na Venezuela, destaca-se um plano específico para orientar a formação dos professores para o uso das TICs (PORTAL EDUCATIVO, 2010). Na Costa Rica, há o Projeto Cronos que procura prepará-los para a incorporação de vídeos no processo de ensino (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2009). No México o governo oferece, na modalidade a distância, o curso *Didáctica de los Medios de Comunicación* (SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA, 2010). No Brasil, há um programa voltado aos docentes que atuam nas escolas públicas, denominado *Mídias na Educação*, ofertado na modalidade a distância pelo Ministério da Educação.

Em geral, os governos mantêm portais eletrônicos com recursos didáticos destinados aos professores e alunos e, em menor escala, para a comunidade. Na Argentina, por iniciativa do Ministério da Educação, foram produzidos vídeos com o objetivo de transformar a representação estereotipada dos adolescentes pela mídia e delimitadas ações para sensibilizar a comunidade, formar os docentes e envolver as escolas e os alunos (MORDUCHOWICZ, 2009). Na Costa Rica, por iniciativa da Universidade de Costa Rica, produziram-se materiais em vídeo sobre programas populares de televisão para expor o caráter fictício desses programas, colocando em evidência o fato de que os protagonistas dessas séries não eram pessoas, mas sim personagens (MORALES, 2010).

Registra-se também a preocupação com a inclusão digital e a presença de programas conhecidos como *OLPC* - um computador por criança. O pioneiro a adotá-lo foi o Uruguai, sendo seguido pelo Peru e o México, mas outros países também aderiram a iniciativa, ainda que parcialmente, como Argentina, Paraguai, Colômbia, Nicarágua, Haiti, Brasil, e Guatemala¹⁹.

A participação da iniciativa privada no fomento ao uso das mídias nesses países é escassa. A Fundação Telefónica é o caso mais relevante, mantendo na Argentina, Brasil, Chile, Peru e México projetos que visam à incorporação da prática de produção de textos jornalísticos nas escolas (FUNDACION TELEFONICA, 2010). Nesse projeto, docentes e discentes frequentam oficinas de formação e têm acesso a materiais instrucionais, didáticos e a ferramentas tecnológicas. Na Argentina, a ação pessoal do Ministro da Educação tem garantido alianças com empresas privadas e associações de comunicação com iniciativas governamentais.

¹⁹ Conforme informação disponível no sítio eletrônico do programa em <http://laptop.org/map>.

Considerações

O mapeamento realizado demonstra a preocupação com a influência da mídia por parte de educadores e comunicadores de diversos países.

A tradição europeia revela grande trânsito com as pesquisas desenvolvidas no Canadá, Austrália, Finlândia e Nova Zelândia. Nesses locais a experiência em ambiente escolar está mais sedimentada e didatizada. Instituições de prestígio, como a UNESCO, nela se pautam e se empenham em envolver os países, tradicionalmente denominados *em desenvolvimento*, na discussão. Adotam estratégias como: publicar e estimular a análise de documentos de sua autoria – caso do kit aqui analisado; organizar eventos itinerantes sobre mídia e educação; estimular a produção de publicações locais.

Nos países latino-americanos, a preocupação com a temática é recente e, portanto menos articulada, ou sistematizada. A tendência mais disseminada é a da educomunicação, que tem referenciais próprios, historicamente construídos, enraizados na tradição da comunicação popular de resistência à invasão cultural. O foco é no processo de comunicação e nas mediações culturais. Apesar de haverem traços comuns a articulação desses países em torno da temática é pequena.

As duas tendências pouco dialogam entre si. Nos documentos europeus, menções ao referencial latino-americano são esparsas e o oposto também é observado. A literatura internacional começa, na atualidade, segundo Ismar Soares (2011, p. 34), “a reconhecer o papel da América Latina no desenho de uma nova forma de conceber e praticar a comunicação”²⁰.

No entanto, apesar das diferenças relatadas é possível perceber preocupações comuns em relação à: formação de docentes, inserção do conteúdo por meio de política pública como disciplina autônoma e como tema transversal nos currículos escolares e envolvimento de pais e profissionais de mídia com a temática.

A preocupação central deste trabalho é com a capacitação de professores, para tanto se tomou como referência um protótipo de currículo em mídia-educação, alinhado aos estudos europeus. Optou-se por ele devido à sua sistematização em ambiente escolar, bem como por elencar conceitos-chave e estratégias pedagógicas, sistematização que mantêm alguma semelhança com procedimentos escolares, embora

²⁰ O autor refere-se à menção feita a experiência Latina na publicação *Youth Engaging with the World: media, communication and Social Change*, chancelada pela UNESCO e de autoria da *The International Clearing House on Children, Youth and Media Youth Engaging with the World: media, communication and Social Change*.

existam particulares do sistema escolar brasileiro que o distanciam daqueles existentes nos países em que o *kit* foi cunhado, conforme será exposto no próximo capítulo. Vale ressaltar, que muitas dos objetivos declarados nos documentos estudados nos países latinos convergem para os conceitos-chave, habilidades e competências mencionadas no *kit* europeu, como o estudo das representações, a capacidade de separar ficção de realidade, entre outros.

2 O ESTUDO DA MÍDIA NO BRASIL

Se for para termos a escola equipada com as novas tecnologias da informação, que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos para adestramento para o mercado de trabalho.

Maria Isabel Orofino (2005, p. 125)

Este capítulo trata do estudo da mídia e de suas relações com o campo escolar brasileiro. Inicia-se com o estudo de documentos que tratam da educação em nosso país, confrontando-os com os objetivos da educação para a mídia, averiguando a existência de convergência de interesses que justifique a inserção da mídia-educação nos ambientes escolares.

Posteriormente, observa-se a trajetória da educação para a mídia em nosso país e desafios a serem superados para que a temática venha a ser inserida na educação formal.

2.1 Relações entre as finalidades do campo escolar e dos estudos de mídia

2.1.1 Objetivos do campo escolar

Habitualmente, o uso das tecnologias em ambiente escolar no Brasil envolve três principais frentes de atuação: a) o uso instrumental das tecnologias na educação para o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, conhecido como mídia educativa (ou tecnologia educacional); b) o uso da tecnologia para ensinar a distância, denominado de EaD; c) a *educação para a mídia*, que se centra no ensino e aprendizagem para o uso da comunicação mediada por tecnologias e sobre a atuação dos meios de comunicação na sociedade. A última, praticada com menos frequência, é o interesse deste estudo.

Para legitimar, ou desqualificar, a inserção da educação para a mídia na educação brasileira são estudados textos legais e documentos de referência. Toda vez que neles se abordar a mídia e as tecnologias, serão aplicados aos trechos grifos em itálico, inexistentes nos originais, com o objetivo de destacá-los para análise posterior.

A **Constituição Federal** aponta como competência da União e dos Estados, entre outras atribuições, a de legislar sobre a educação, a cultura e o ensino. Em seu

artigo 205, destaca que a educação é dever do Estado e da família, mas “será *promovida e incentivada com a colaboração da sociedade*” com o objetivo de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho”. Entre os princípios da educação figura “a liberdade de *divulgar o pensamento*” (BRASIL, 1988). Depreende-se desses trechos a possibilidade do envolvimento de outros atores sociais na educação e a necessidade de garantir a manifestação do pensamento, o que também é tratado no item IX, do capítulo I, que assevera a *liberdade de comunicação*, ao tratar dos direitos e deveres individuais e coletivos. A carta magna brasileira traz no capítulo V uma série de deliberações acerca da comunicação social. Afirma, no artigo 220, que a *manifestação do pensamento, sob qualquer forma, não sofrerá qualquer restrição*. Estabelece, no artigo 221, que a programação das emissoras de rádio e televisão deve dar preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. A leitura desses trechos permite concluir sobre a liberdade que os brasileiros devem ter para expressar seu pensamento, competência a ser desenvolvida com o incentivo à prática da comunicação, bem como sobre a possibilidade de emissoras de rádio e televisão protagonizarem ações educativas.

A **Lei de Diretrizes e Bases**, ao tratar da educação escolar, como não poderia deixar de ser, expressa o mesmo objetivo que a Constituição. De acordo com o artigo primeiro (BRASIL, 1996) “A educação abrange os *processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”. A seção segunda declara que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à *prática social*”. Tais proposições autorizam uma intersecção com as funções que a comunicação social ocupa na organização da visão de mundo e das práticas sociais dos indivíduos. Ela tem ainda papel coadjuvante na formação da vida familiar, transmite e promove várias formas de manifestação cultural.

O artigo 32 da LDB, apesar de não mencionar diretamente os meios de comunicação, refere-se à face instrumental da tecnologia, como objeto da formação básica do cidadão: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996).

Tratando especificamente das finalidades do ensino médio, no artigo 35, a LDB destaca:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a *cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como *pessoa humana*, incluindo a formação ética e o *desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*;
- IV - a compreensão dos *fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O artigo 36 fornece as diretrizes que devem ser observadas no currículo do ensino médio:

- I – [...] *a compreensão do significado das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;*
 - II - *adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.*
- § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I - *domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*
 - II - *conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*

Nesses artigos trata-se de: cidadania, formação da pessoa humana, desenvolvimento da intelectualidade e da criticidade, fundamentos tecnológicos dos processos produtivos, compreensão de significados e de processos históricos, sociais e culturais, da língua materna, do acesso ao conhecimento, exercício da cidadania, novas metodologias de ensino motivadoras. Configuram-se esses como campos que poderiam acolher a educação para a mídia, que tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento da criticidade. Além de ser determinante para a efetivação de diálogos interculturais, a participação na mídia tem sido considerada um pré-requisito para o exercício da liberdade de expressão e do direito à informação, condições fundamentais para a construção e manutenção da cidadania ativa e da democracia participativa (EUROPEAN COMMISSION, 2007b).

O **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2001) cobra a contribuição dos diversos atores sociais brasileiros no enfrentamento dos déficits educacionais, inclusive dos meios de comunicação. Expressa em suas Diretrizes para o ensino médio o objetivo do desenvolvimento de competências

relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; *percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir*; compreensão dos processos produtivos; *capacidade de observar, interpretar e tomar decisões*; *domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração*; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001).

No discurso oficial do Ministério da Educação identificam-se aspectos em que a educação para a mídia colaboraria para o alcance dos objetivos educacionais. As mídias participam diretamente da dinâmica social. A capacidade de nelas intervir determina também a capacidade de intervir na sociedade. O domínio da linguagem é condição para a utilização e compreensão das mensagens midiáticas, que por sua vez influenciam na formação de opinião e nas tomadas de decisão individual e coletiva. Nesse documento há o reconhecimento de que “a televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares”, a afirmação tem, porém, o objetivo de assegurar que as mesmas não substituam a relação entre educador e educando.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) foram apresentados pelo Ministério da Educação e propõem um currículo vinculado aos diversos contextos de vida dos alunos e baseado no domínio de competências não no acúmulo de informações, privilegiando os contextos do trabalho, da vida pessoal, cotidiana e da convivência.

Formulados sem um caráter impositivo, pretendem servir de norte para a organização dos currículos pelas escolas de educação básica brasileiras. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação brasileiro oferece uma base nacional comum dos currículos do ensino médio que deverá ser organizada nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.

Destaca-se que “uma parte relevante da experiência espontânea é feita de interação com os outros, de influência dos meios de comunicação, de convivência social, pelos quais os significados são negociados” (BRASIL, 2000, p. 83).

Nas áreas de linguagem menciona a exposição do educando a vários tipos de comunicação pessoal, sugerem-se atividades de análise da novela e outras que levem ao desenvolvimento dessas competências de forma compatível com os preceitos dos PCNs:

as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou *comunicação* e, mais especificamente, no *exercício de atividades tais como* tradução, turismo ou *produção de vídeos*, serviços de escritório. Ou ainda os

estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como *relações públicas*, administração, *publicidade* (BRASIL, 2000, p. 78).

Reconhece-se que a “análise de linguagens como a televisual, a cinematográfica, a radiofônica e a informática permitem um encontro profícuo com os sistemas de linguagem”, que o uso das linguagens e seus códigos “só são possíveis pela prática, mesmo que em situações de simulação escolar”. A escola deve levar o aluno a:

- Compreender e usar os *sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação*;
- Entender os princípios das *tecnologias da comunicação e da informação e associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar*;
- Entender a natureza das *tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias*;
- Entender o *impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social*;
- Aplicar as *tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida* (BRASIL, 2000).

Há, ainda, a sugestão de uso da tecnologia e de textos midiáticos na aprendizagem de conteúdos curriculares como língua materna e estrangeira moderna, artes, educação física e informática. Entre as competências e habilidade que se pretende desenvolver está a de *entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação* que é assim descrita:

É comum que o aluno entre em contato com as tecnologias da informação fora e não dentro da escola. Elas estão indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens e, por isso, é importante que a escola mostre como ler, de forma crítica e conseqüente, o que é veiculado por meio delas:

- *minisséries de tevê podem servir como base para a análise da expressão oral em diferentes tempos e espaços*;
- *um mesmo fato pode ser analisado a partir de diferentes veículos, como telejornal, internet, rádio, jornal impresso* (BRASIL, 2000).

Adicionalmente, percebe-se, mesmo que de forma translúcida, uma abertura nos PCNs para abordagem da temática na educação escolar brasileira quando sugerem o

desenvolvimento de atividades a partir de temas transversais que permitam aos alunos desenvolver a capacidade de posicionarem-se diante das questões que interferem na vida coletiva e intervir de forma responsável na vida social. Dessa forma, as atividades podem abordar a função da mídia em relação a aspectos importantes para a cidadania como: a formação da identidade, da cultura; a construção de valores; o posicionamento face à globalização e à regionalização; a garantia dos direitos das minorias, da liberdade religiosa e de expressão e a consolidação dos direitos humanos, entre outros.

A **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, em vigência no município de desenvolvimento desta pesquisa, usa o mesmo texto que os PCNs para delimitar as competências a serem alcançadas pelos alunos no Ensino Médio.

Nas recém fixadas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos** (BRASIL, 2011), permanece a alusão ao uso das tecnologias e ao conteúdo da mídia para a inclusão digital e desenvolvimento crítico. A redação, como nos documentos anteriores, não dá a entender que a comunicação possa ser um objeto de estudo em si mesmo:

Art. 28 - A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como *recurso aliado ao desenvolvimento do currículo* contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de *inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação*, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

- I - provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
- II - adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

Tratando das políticas públicas do Ensino Médio, nível de ensino para o qual convergem as principais ações de educação para a mídia, alguns documentos podem ser examinados.

O artigo 10 da **Resolução CEB n° 3**, de 1998, ao tratar especificamente da base nacional dos currículos do ensino médio para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, tem como prerrogativa o desenvolvimento de competência e habilidades, ligadas à comunicação e à tecnologia, para:

- a) *Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens* como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*

c) *Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.*

[...]

f) *Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.*

g) *Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.*

h) *Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.*

i) *Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 1998).*

O atual programa **Ensino Médio Inovador** traz propostas para a reestruturação da organização curricular e pedagógica, com a *utilização de mídias e tecnologias educacionais para o estudo e a dinamização dos ambientes de aprendizagem*, com necessária interlocução com as *culturas juvenis* e articulação interdisciplinar. Para tanto, os referenciais curriculares preveem um mínimo de 20% da carga horária em *atividades optativas e disciplinas eletivas*. As orientações metodológicas incentivam a *promoção do convívio humano e interativo ds mundo dos jovens* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a).

Nos indicativos para a reestruturação curricular do *Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador*, apresentado em 2011, destaca-se como macrocampo de atuação a comunicação e uso de mídias, com o fomento às *atividades que envolvam comunicação e uso de mídia e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento*, recomendando-se o *desenvolvimento de processos educacionais e vivência dos jovens com as mídias e TIC's*, destacando-se:

A utilização dos instrumentos e ferramentas disponíveis, das formas e possibilidades de comunicação e de processos criativos, assim como viabilizar a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias em diferentes espaços do convívio social (fanzine, informática e tecnologia da informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, dentre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011a).

Como se observa nos textos oficiais, as alusões ao uso das mídias e da TIC's vão se tornando mais frequentes e as orientações mais precisas no final do século XX e início do XXI.

2.1.2 Objetivos da educação para a mídia

De acordo com a UNESCO (2011), a mídia-educação visa conferir aos cidadãos competências necessárias para usufruir dos amplos benefícios advindos do *exercício do direito humano básico à liberdade de opinião e de expressão* no mundo digital, por meio do *acesso livre e igualitário à informação e ao conhecimento*. Ele é professado pelo artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e pretende promover a inclusão social de todas as nações, promovendo o acesso e a partilha de informações, bem como o diálogo, por meio das mídias disponíveis.

Ainda conforme a UNESCO (2011), a Declaração de Grünwald, de 1982, destacou que os sistemas políticos e educativos devem promover entre os cidadãos a *compreensão crítica do fenômeno da comunicação, bem como sua participação na mídia*. A Declaração de Alexandria, de 2005, aloca a educação para a mídia no centro da aprendizagem permanente por *capacitar o cidadão a procurar, avaliar e usar informação* para alcançar suas aspirações pessoais, sociais, profissionais e educacionais e tomar decisões fundamentadas. Visa, ainda, promover novas formas por meio das quais as *pessoas possam melhorar a sua participação na vida política e cultural da comunidade em geral*, utilizando os meios de comunicação. Os objetivos relacionados à educação formal são: a) contribuir com a capacitação dos professores para a função de *preparar crianças e jovens ao exercício da cidadania* informada e racional, tornando possível seu acesso à mídia, *encarando os desafios das sociedades do conhecimento*, especialmente o da exclusão ao conhecimento digital; b) *aumentar a apreciação crítica* dos mesmos sobre as atividades midiáticas; c) valorizar o compartilhamento de recursos da informação e da comunicação (UNESCO, 2011).

A Conferência de Viena, de 1999, declara ser “a integração da educação para a mídia na educação formal uma necessidade absoluta” (UNESCO, 1999, p. 1), recomendando sua inserção nos currículos escolares nacionais para todos os níveis de ensino.

2.1.3 Convergência entre os campos

A análise dos textos permite a identificação de interesses convergentes entre os campos²¹. Os preceitos, de forma geral, convergem para o desenvolvimento da competência de exercício da cidadania, como pode ser observado pela síntese realizada a partir dos trechos grifados:

- a) construção de conhecimento: compreensão do significado das letras e da língua portuguesa, como instrumento de comunicação; das formas contemporâneas de linguagem; o acesso e a compreensão da informação pelo confronto entre opiniões sobre as linguagens; uso das TIC's para o estudo; gestão do próprio processo de aprendizagem pelos jovens do ensino médio pela seleção de atividades e disciplinas eletivas; valorização às culturas juvenis.
- b) liberdade de expressão: liberdade e capacidade de manifestação do pensamento autônomo, que tem como premissa o desenvolvimento da intelectualidade crítica e permite o aprimoramento do educando como pessoa humana; aplicar as tic's em contextos relevantes como escola e trabalho;
- c) inserção do educando na vida familiar, social e no mundo do trabalho por meio da compreensão de: processos formativos que se desenvolvem na sociedade, da prática social; dos fundamentos tecnológicos dos processos produtivos que presidem a produção moderna; das artes e manifestações culturais; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da relação entre os textos e seus contextos de produção; compreensão da natureza das TIC's e de seus impactos sobre a vida social.

Os textos analisados datam das décadas de 1980 em diante. Eles refletem o contexto histórico e social do início de século XX. No Brasil, a relação entre educação e

²¹ Outras iniciativas atestam a convergência entre os campos da educação e da mídia. Entre as propostas aprovadas na Conferência Nacional de Educação, em 2010, há menção à necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades na formação inicial e continuada do docente para o uso das TIC's nas escolas, transformando a prática pedagógica, ampliando “o capital cultural” e garantindo espaços para a “reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas que possibilitem o desenvolvimento da criticidade e criatividade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Treze entre as propostas aprovadas na primeira Conferência Nacional de Comunicação, em 2009, defendem a atuação da escola na inclusão digital e na educação para a mídia, com atividades de análise e produção de mídia e sugerem a inserção do tema como disciplina nas licenciaturas (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2010). O Conselho Diretor da Associação Brasileira das Agências de Publicidade destacou na Carta de Fortaleza, em 2010, que a responsabilidade pela proteção à criança é dever de todos na sociedade, incluindo os profissionais de comunicação, pais e educadores, alegando que a proteção às crianças deve ser objeto de campanhas publicitárias específicas, mas também ser “inserida no currículum escolar, [para] que a criança, o quanto antes, passe a conviver com conteúdos que a familiarizem com os códigos publicitários, estimulando seu senso crítico sobre as diversas manifestações da publicidade” (CENP, 2010, p.12).

mídia tem singularidades que derivam desse contexto. Desde o início daquele século registram-se atividades de educação para a mídia e o uso da tecnologia em apoio à educação em nosso país. No início, ocorriam sem apoio das esferas governamentais e fora dos espaços da educação formal. Mas, pouco a pouco, observou-se, além do protagonismo de segmentos da sociedade organizada, o envolvimento do estado e da academia com a temática. Todavia, um século depois, vale dizer que a relação entre a educação para a mídia e a instituição escolar no Brasil permanece frágil. Atividades de educação para a mídia, propriamente ditas, são registradas nas escolas, porém de forma fragmentada. Por um lado, os textos impressos, os sonoros e os audiovisuais são usados como pretexto para o ensino de disciplinas formais, o professor os vê como objetos e não como processo (ZANCHETTA JR., 2005). Por outro, a tecnologia da comunicação é aproveitada para o ensino a distância, como pode ser observado no item a seguir.

2.2 Educação e mídia no contexto brasileiro

Roquette-Pinto foi um dos grandes incentivadores do uso educativo do filme no Brasil, ele filmava o cotidiano das tribos indígenas para que pudesse ser conhecido e estudado por crianças e jovens. Em 1929, no município do Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo instituiu o emprego da leitura de textos cinematográficos educativos em todas as escolas primárias (PFROMM NETTO, 2001, p. 78). Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, organizado por um grupo de educadores brasileiros liderados por Azevedo, proclamou que a escola deveria usar os recursos da imprensa, do disco, do cinema e do rádio, por serem veículos da educação e cultura em um país com as condições geográficas e extensão territorial do país (NUNES, 2008, p. 141). Por sua vez, o educador Anísio Teixeira (1954) reconhecia o potencial educativo do rádio e do cinema e destacava a oposição entre os saberes que os meios divulgavam e os necessários ao desenvolvimento da população, disseminados na escola.

Iniciativas de trabalho com o cinema educativo foram organizadas desde a década de 1930 (PFROMM NETTO, 2001, p. 94). Foram, no entanto, ações ligadas a movimentos da cultura popular que estimularam as metodologias de educação para a mídia. Havia debates de filmes nos cineclubes, mantidos pelo Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes nas décadas de 1950-1960. O CPC produzia formas de arte popular, entre elas filmes, com o propósito de conscientizar a

população acerca da origem da baixa qualidade de suas vidas, derivada do controle da estrutura social pela burguesia. As atividades políticas do CPC foram, contudo cerceadas pelo governo militar em 1968 e, ao serem retomadas, não mais se consolidaram frente à popularização da televisão e a mudança no padrão de consumo de filmes, na década de 1970. Vídeos cassetes e locadoras de filmes geraram hábitos quantitativos de consumo domiciliar, sem haver espaço para a reflexão coletiva sobre as mensagens (MORAN, 1993). Duas décadas depois, apesar de os educadores reconhecerem que os vídeos se prestavam ao ensino dos componentes curriculares, sua utilização nas aulas não era frequente (PFROMM NETTO, 2001, p. 105).

O rádio foi utilizado, na década de 1960, como ferramenta de ensino a distância pela Igreja Católica. O movimento de Educação de Base (MEB), reconhecido pelo Ministério da Educação brasileiro, veiculou cursos de alfabetização para mais de sete mil escolas radiofônicas (MORAN, 1993, p. 77-78).

No regime militar, a partir de 1964, foram feitos grandes investimentos para implantar a estrutura de telecomunicação interligando todo o país, em função do papel estratégico que a comunicação exercia na política desenvolvimentista. A presença da televisão se espalhou rapidamente por todo o território brasileiro, criando uma relação de dependência tecnológica aos Estados Unidos, que teve como consequência a invasão de produtos culturais norte-americanos nas telas brasileiras (MELO, 1985, p.59). Para atender a demanda gerada por profissionais da área, no final da década de 1960 foram implantados os cursos de comunicação social.

Os religiosos brasileiros recebiam formação para a recepção crítica na Itália, na Bélgica e em outros centros europeus onde o estruturalismo e a semiologia eram utilizados na leitura de imagens, organizando programas de análise dos meios, dos quais participavam professores universitários que coordenavam as atividades de leitura crítica. Ramificações dessas atividades se espalharam pela América Latina na década de 1960 e com elas os pensamentos de McLuhan, Edgar Morin, Umberto Eco, Adorno e Mattelart e uma metodologia denominada *Linguagem Total*, difundida pelo padre Pierre Babin (MORAN, 1993, p. 84-85). Muitas das atividades eram realizadas secretamente, em função da repressão política, que não tolerava ações que colocassem em evidência as manipulações e as alianças do poder político-econômico com o regime militar e explicitar o caráter negativo de indução ao consumo e de passividade que a televisão provocava. Editoras mantidas por essas organizações, na década de 1960, preparavam títulos abordando os meios de comunicação, com representativa tiragem e circulação

nas famílias brasileiras (MORAN, 1993, p. 86), coordenadas por pesquisadores como o professor José Marques de Melo, um dos expoentes da teoria comunicacional brasileira. As publicações visavam disseminar a visão crítica entre possíveis formadores de opinião, universitários, religiosos e nas camadas populares (MORAN, 1993, p. 77-78).

Na perspectiva do ensino a distância (EaD), desde o início da década de 1960, foram produzidos e veiculados por emissoras de televisão comerciais e educativas brasileiras, cursos educativos com diferentes objetivos visando cumprir a obrigatoriedade da cota diária de emissão educativa, prevista na legislação (PFROMM NETTO, 2001, p. 107-121). Um exemplo foi o *Projeto Minerva* de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, cuja transmissão tornou-se obrigatória por todas as emissoras de rádio do país, atendendo a um decreto presidencial. Visando à educação de adultos, foi veiculado entre os anos de 1970 e 1998.

Ainda, na perspectiva da EaD, o Telecurso, iniciado na década de 1980, permanece sendo veiculado na TV aberta até os dias de hoje. Tem foco na educação formal e profissional, abrangendo os ensinamentos fundamental e médio e é desenvolvido em conjunto pela iniciativa privada e pelo poder público. Em alguns Estados, a exemplo de São Paulo e Ceará, assumiu o caráter de “política pública” (CARVALHO, 1999).

Dentre as organizações não governamentais brasileiras que, na atualidade, se dedicam à mídia-educação e à proteção dos direitos das crianças e sua relação com a mídia podemos citar: UNESCO, MIDIATIVA, Ação Educativa, Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Comitê para Democratização da Informática, Centro de Criação de Imagem Popular, Associação Imagem Comunitária, Kinoforum, Instituto Alana, Rede CEP, Intervezes e ONG Viração (NCEUSP, 2008).

A educação para a mídia é também objeto de pesquisas em universidades públicas nos estados de Santa Catarina, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro. A Universidade de São Paulo congrega um grupo de professores pesquisadores na Escola de Comunicação e Artes. Eles formaram o Núcleo de Comunicação e Educação (NCEUSP, 2008) que tem protagonizado ações em âmbito nacional com o objetivo de que a educomunicação seja assumida como política pública pelos governantes, assim como ocorreu no município de São Paulo e estado de Mato Grosso. Em São Paulo, a Lei n. 13.941, de 2004, instituiu o Programa EDUCOM – Educomunicação, na Administração Municipal de São Paulo que pretende:

ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno [pela disseminação da] análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania (SÃO PAULO, 2010).

A Secretaria Municipal de Educação daquele município vem implantando, desde então, uma rede de imprensa escolar, com atividades em diversas escolas do município, oferecendo suporte tecnológico e treinamento para professores e alunos.

Merece destaque o trabalho realizado pela empresa MultiRio (2008), da Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, que desenvolve ações educativo-culturais dirigidas à escola, ao educador, ao aluno e sua família, por meio da produção de material impresso, audiovisual, bem como de séries televisivas com a participação de alunos da rede pública e que envolvem conteúdos específicos relacionados ao currículo escolar. Esses programas são exibidos por emissora de canal a cabo em quatro estados brasileiros. Para educadores, oferece ainda cursos com diferentes metodologias para operar com TV, *web* e impressos.

O contexto relatado fez com que se instalasse a preocupação com a abordagem da mídia e o uso das TIC's na escola, o que suscita a reflexão sobre aspectos que podem ser desafiantes no enfrentamento dessa tarefa e que são discutidos no próximo item.

2.3 Desafios para o trabalho com a mídia no ambiente escolar

Os desafios serão abordados sob os seguintes pontos de vista: cultura docente, apoio técnico para operar com a tecnologia, espaço no currículo e a formação docente, considerando o domínio teórico necessário ao trabalho com a temática.

a) cultura docente

Contribuem para a formação do clima organizacional das escolas, principalmente as públicas, responsáveis pela oferta do maior número de postos de trabalho no país, fatores como: condições inadequadas para o desempenho de suas funções, sejam elas referentes à estrutura física da escola, acesso a materiais

instrucionais, inexistência de tempo para organização e execução das atividades docentes, bem como para investir em sua formação contínua; desvalorização social em função da atribuição, pela mídia e por lideranças políticas e da economia capitalista, ao professor da total responsabilidade pelo fracasso e insucesso da escola e da falta de capacidade de incremento da qualidade de ensino, com desprezo a todo o contexto mencionado. Além disso, os salários dos docentes são baixos comparados às outras carreiras²² (LEITE, 2007; ALTOBELLI, 2008).

As condições existentes levam os profissionais, que com elas convivem cotidianamente, a moldarem valores, hábitos e fundamentar práticas que garantam o desempenho de suas funções, formando uma cultura docente que é socializada com os ingressantes e acaba por perpetuar-se (SANCHOTENE, MOLINA NETO, 2006).

Tal fenômeno é explicado por Pierre Bourdieu, para quem a sociedade é estruturada em campos de legitimação social. O campo é regido por lógicas e valores intrínsecos, é arena em que se disputa o poder simbólico, no entanto, o que dá unidade a um campo é o interesse comum de sua preservação por seus integrantes (BOURDIEU, 2008, p. 83). Os diferentes campos negociam diferentes formas de capital, entre eles o econômico, o cultural, o científico. Para Bourdieu, o cultural é um dos mais valorizados nas sociedades capitalistas, sendo produzido pelo sistema escolar ou transmitido pela família (BUSETTO, 2004, p. 501).

É ainda o sistema de ensino, de acordo com o autor, um mecanismo a favor da perpetuação das estruturas sociais (BOURDIEU, 2002, p. 14). Ele entende a escola tanto como transformadora de um legado coletivo em inconsciente individual e comum, quanto como agente de modificação do conteúdo e do espírito da cultura que transmite. Para a transformação do legado coletivo em inconsciente individual e comum, entra em cena um mecanismo que ele denominou *habitus cultivado* que atua como um esquema gerador de ações, uma disposição durável, porém não mecânica, nem estática, fugindo de uma função mecânica ou determinista de reprodução social. Ele relata a existência dos *topoi*, pontos de apoio e de partida para o pensamento, operando como sustentáculos para a invenção e suportes para a improvisação, adverte, todavia que, muitas vezes, eles são capazes de prevalecer sobre o pensamento dispensando o indivíduo de pensar, culminando em automatismos verbais (BOURDIEU, 1982, p. 212).

²² A média salarial do docente da educação básica é menor do que a existente em carreiras como arquitetura, biologia, enfermagem e jornalismo (GATTI, BARRETO, 2009).

O pesquisador justifica que a escola “propicia não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação” (BOURDIEU, 1982, p. 211). Ele estabelece uma relação entre a situação vivida e a ação humana, que seria:

o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Percebe-se, então, que as inovações são rejeitadas na escola por, pelo menos, dois motivos: ameaçarem a hegemonia daqueles integrantes do campo que dominam as práticas consolidadas e, muitas vezes, desestabilizarem o capital cultural que a escola tem de preservar²³, fato que pôde ser constatado quando se expôs, no primeiro capítulo, os movimentos de rejeição a cada inovação tecnológica pela sociedade.

Se, por um lado, Yoshie Leite destaca que o papel do professor é “determinado por regras que regem a organização escolar” (LEITE, 2007, p. 242), por outro, Beatriz Zanchet et al (2009) e Lenoir (2006) mostram a relação entre a formação e as práticas docentes, pondo em evidência a consciência necessária para que os professores consigam usar a força do *habitus* a favor do avanço e reconhecimento do campo da docência, construído pela categoria mediante o peso da tradição.

Outro fator que colabora com a preservação do campo escolar como ele se encontra é o fato de a maior parte dos pais das crianças e jovens das camadas populares que frequentam as escolas públicas se declararem satisfeitos com a qualidade do ensino brasileiro²⁴ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011), o que os leva a não reivindicar mais qualidade, talvez pelo fato de não possuírem outra referência de escola e nem expectativa da situação ser diferente.

²³ A consciência desses processos permite ao docente entender a necessidade da formação de núcleos semânticos comuns com os alunos, que se encontram em campos sociais e culturais diferentes do seu, deixando de lado a pretensão da conversão cultural de forma a levar o jovem a ampliar seu repertório cultural (BUCKINGHAM, 2006).

²⁴ Pesquisa realizada pelo *Ibope Inteligência* com 2000 brasileiros, em 2010, revelou que 34% deles consideravam o ensino ótimo, ignorando o desempenho de nossas crianças e jovens em avaliações internacionais em que o Brasil está nas últimas colocações, até entre países da América Latina (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

A conformação observada por Bourdieu (2008), em relação com o contexto destacado com a ajuda de Leite (2007), Altobelli (2008), Sanchotene e Molina Neto (2008), somados à forma como o apoio para o uso da tecnologia e a formação docente têm sido tratados pela administração pública em nosso país, corroboram para a manutenção do *status quo* como se verá a seguir.

b) apoio técnico

A mídia-educação não é, necessariamente, dependente das tecnologias, porém o acesso a elas permite a plenitude de aplicação das metodologias propostas. A maior parte das escolas urbanas no Brasil possui um laboratório de informática com computadores em rede e acesso à internet, mas enfrenta dificuldade para mantê-lo em bom estado de funcionamento devido à ausência de técnicos que solucionem dúvidas e resolvam problemas com equipamentos e programas. A quantidade de computadores é insuficiente para atender individualmente aos alunos de uma sala de aula. Não é comum a presença de câmeras de vídeo e microfones conectados às máquinas, porém é possível contar com projetor multimídia, gravador de som digital, máquina fotográfica, aparelho de televisão e de som, reproduzidor de DVD, microfone, caixas de som e, mais raramente, uma câmera de vídeo, em cada unidade escolar.

Como observado por esta pesquisadora nas escolas, a preparação para o uso desses equipamentos consome tempo, é preciso montá-los e desmontá-los, alimentar baterias, conectar cabos, executar comandos, processos com os quais o professor não tem familiaridade e não há quem faça isso antecipadamente para o docente. A produção de textos multimidiáticos implica em conhecimento técnico de um campo em constante mutação, acompanhando a evolução tecnológica. Ainda que a tecnologia esteja em perfeito estado de funcionamento existem atualizações de programas, extensões a serem convertidas para dialogarem entre si.

c) espaço no currículo para a disciplina

A inserção de disciplinas na grade curricular das escolas é de difícil viabilização, em função da equação de carga horária em nossas escolas de tempo parcial. Exemplo recente veio de três leis federais que, ao determinarem inclusões de disciplinas nas grades das escolas de educação básica, causaram celeuma entre educadores. Os estudantes devem aprender espanhol, música, filosofia e sociologia, desde 2010, na

educação básica²⁵ e, de acordo com o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, a perspectiva era a de ampliação do currículo (TAKAHASHI, 2008). Observaram-se, contudo, decisões opostas. O governo paulista não ampliou a carga horária, optando por reduzir o número de aulas semanais de outras disciplinas, alegando impossibilidade de, em curto prazo, ampliar a jornada escolar, considerando as implicações para uma rede de ensino que é a maior da América Latina (TAKAHASHI, 2009). Vale ressaltar que no Congresso Nacional tramitam mais de 250 projetos de lei que propõem novas disciplinas, entre elas: direito do consumidor, educação financeira, prevenção à gravidez e à dependência química, educação para o trânsito, ecologia, ética e cidadania, introdução ao turismo, cooperativismo (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Por outro lado, o Ministério da Educação brasileiro demonstra disposição em flexibilizar o currículo do ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Em agosto de 2010, lançou um projeto piloto que inseriu a educação financeira em 450 escolas públicas de ensino médio, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Tocantins e Distrito Federal. Se o resultado for positivo, deve envolver mais escolas (SCIARRETTA, 2011). Docentes foram treinados e o conteúdo inserido em aulas de matemática, história, ciências sociais e até português.

Outra inovação vem do Conselho Nacional de Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009) que, tendo por base o programa Ensino Médio Inovador, propôs que as escolas implantassem mudanças curriculares para elevar a qualidade da educação e torná-la mais atraente. Prevê-se que 20% da grade curricular possa ser escolhida pelo aluno. Como consequência, a carga horária mínima do ensino médio, deve ser ampliada de 2.400 mil para 3.000 mil horas anuais. Apesar de a educomunicação ser apontada como um macrocampo para o desenvolvimento de projetos nesse programa, nada autoriza concluir que ela possa se constituir uma disciplina eletiva.

O espaço que a aprendizagem com e sobre a mídia ocupa hoje nas escolas básicas é o da transversalidade. Ela aparece nos objetivos propostos em textos oficiais, como a LDB, nas diretrizes e parâmetros curriculares para a educação básica. Como se observou por ocasião do estudo desses textos, há menções, no ensino básico, ao trabalho com texto midiáticos nos conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências Naturais,

²⁵ O ensino da língua espanhola foi determinado pela lei federal nº. 11.161/2005; da música, pela lei federal nº. 11.769/2008; da sociologia e da filosofia, pela lei federal nº. 11.684/2008.

Geografia, História e nos Temas Transversais. No ensino médio é mencionada nas áreas de Linguagem, Ciências Naturais, Matemática e Ciências Humanas.

A questão da inserção da educação para a mídia no currículo escolar como disciplina autônoma é discutida por pesquisadores brasileiros de forma isolada. Por um lado, há os que a defendem (BELLONI, 1991; SIQUEIRA, 2007), em acordo com o preconizam organismos internacionais, como a UNESCO. Por outro lado, há quem se oponha como Zanchetta Jr. (2008), que é partidário da abordagem transversal, defendendo que o tratamento escolar da mídia deve ocorrer a partir da cultura escolar e não da cultura midiática, ligado aos conteúdos curriculares convencionais²⁶. Há também posicionamento como o de Soares (2011), que admite a sua inserção como disciplina autônoma, mas defende seu uso prioritário na profilaxia das relações humanas, visando à humanização das relações, a elevação do coeficiente comunicativo nos ambientes escolares e o estímulo à agência juvenil.

d) formação do professor

Segundo os artigos 62 a 67 da LDB, cabe ao Estado o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes do magistério público, inclusive disponibilizando licenciamento periódico remunerado. Dessa forma, considerando a formação continuada dos docentes da rede pública, algumas iniciativas federais têm se voltado para a capacitação para o uso das TIC's. Três programas mais expressivos podem ser mencionados: TV Escola, Proinfo e Mídias na Educação.

O programa TV Escola, envolve as escolas públicas de todo o território nacional com transmissões via satélite de séries e documentários visando o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. Servem de apoio ao projeto, uma revista impressa e um portal na internet, nos quais podem ser encontrados diversos recursos educativos (TV ESCOLA, 2010).

O PROINFO, criado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), tem o objetivo de inserir as TIC's no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Para tanto, foram instalados laboratórios de informática nas escolas rurais e urbanas e os docentes foram capacitados nos diversos Núcleos de Tecnologia Educacional no país.

O curso de especialização *Mídias na Educação* é ofertado, na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil com o apoio de diversas universidades no

²⁶ Esse foi o caminho que os docentes, participantes desta pesquisa, optaram por trilhar. Unir os conteúdos curriculares aos da mídia-educação foi a alternativa proposta por eles, ao terem dificuldade em dar continuidade aos projetos envolvendo a mídia realizados no contra-turno, em suas unidades escolares.

território brasileiro, estando organizado em níveis: extensão, para docentes sem nível superior completo e especialização, para já graduados (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2011). Visa à formação continuada dos docentes da rede pública para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Pretende fomentar a incorporação das linguagens de comunicação nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Essas ações do MEC/SEED vêm sendo complementadas com o acesso ao *Portal do Professor* e o *Banco Internacional de Objetos Educacionais*²⁷, que reúnem recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas para atender aos docentes de todos os níveis de educação, nas diversas áreas do conhecimento.

No entanto, a formação básica dos futuros professores para a abordagem da mídia na escola não é sistematizada. Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciaturas, em sua maioria, deixam de mencionar a formação dos docentes para operar com a tecnologia e as linguagens dos meios de comunicação, caso das diretrizes para as licenciaturas em Ciências Sociais, Física, Química e Matemática. No caso de Pedagogia, elas determinam em seu artigo 5º que o egresso do curso deve estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006). Para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena, prevê-se que a formação habilite o docente à “fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001). O acento em qualquer uma das Diretrizes é para a apropriação instrumental da tecnologia.

A análise da normativa é coerente com resultados empíricos encontrados. Mafra relata em tese de doutorado o resultado de investigação realizada com egressos do curso de Letras Vernáculas de uma universidade pública. Ele procurou identificar pelo relato dos licenciandos como a mídia havia sido abordada no currículo do curso, no período de 1995 a 2002 e obteve duas menções à atividade com publicidade e uma com

²⁷ Esses repositórios vem sendo atualizados e podem ser acessados na rede mundial de computadores pelos docentes de todos os níveis de ensino no território nacional em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html> e <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>.

quadrinhos, em veículo impresso, e uma com telenovela, na mídia televisiva. Rádio e internet não foram citadas pelos egressos (MAFRA, 2007, p. 95). Segundo o pesquisador, a mídia seria usada com finalidades instrumentais, pretextuais, motivacionais, para análise linguística e para promover intercâmbio com os textos principais (MAFRA, 2007, p. 97-98). Por outro lado, Almeida, Polesel Filho e Andrelo (2009) investigaram a implantação das normativas nos cursos de formação de pedagogos em duas universidades, uma pública e uma particular, entrevistando os coordenadores desses cursos e os professores que ministram as disciplinas relacionadas às TIC's. Segundo o estudo, há uma grande dificuldade de encontrar profissionais que conheçam a pedagogia e as características midiáticas, a linguagem, os sistemas políticos e econômicos, para ministrar as disciplinas²⁸. Dessa forma, relatam a ausência de sensibilização dos acadêmicos para “a compreensão da importância das TICs no processo educativo, seja como metodologia ou como conteúdo, e, mais ainda, na formação social, enquanto cidadão crítico” (ALMEIDA, ANDRELO e POLESEL FILHO, 2009, p.14). Eles registraram ainda a ausência de uma linha teórica capaz de nortear o trabalho do docente responsável pela formação do futuro professor, o que os faz considerar que a temática estaria nas grades mais pela exigência das normativas oficiais e pela exigência do mundo moderno.

Não pode deixar de ser mencionado, todavia o despontar de cursos superiores de formação específica para o profissional que pretenda atuar na inter-relação da Comunicação com a Educação. No segundo semestre de 2010, a Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, iniciou o curso de bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Educomunicação²⁹, com a proposta de formar um profissional para atuar em um campo interdisciplinar, em contextos socioeducativos marcados pelas transformações das práticas culturais e tecnológicas. A Universidade de São Paulo iniciou em 2011 um curso de licenciatura, visando formar educadores: profissionais aptos a atender a demanda social, usando as tecnologias da informação e as linguagens da comunicação e das artes em projetos de comunicação educativa, bem como para atuar no campo da educação formal (magistério) em programas como o

²⁸ Fato também constatado por Mafra (2007, p.120).

²⁹ A confirmação de que o curso teve início foi recebida em uma mensagem eletrônica pessoal da Assessoria de Comunicação da Universidade a esta pesquisadora.

Ensino Médio Inovador, que prevê ações no contra-turno escolar em macrocampos, um deles é o educomunicação³⁰ (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011).

e) arcabouços teóricos e o conteúdo da disciplina

O preparo para a abordagem da mídia não integra a formação básica da maioria dos docentes. Assim, ela é confundida com o uso de textos midiáticos para a análise textual e problematização de outros conteúdos curriculares, ou ainda com a apropriação instrumental da tecnologia para aprendizagem do conteúdo formal (tecnologia educacional) (MAFRA, 2007; SOARES, 2003).

Para Livingstone, Couvering e Thumin (2008) os estudos de mídia são formados por um imbricamento de teorizações vindas das humanidades, das ciências sociais e até mesmo da área da tecnologia, da sociologia, da formação social, da semiótica com as críticas à Barthes e Eco. Requerem também saberes específicos, como a sociologia da comunicação de massa e os estudos do cinema e do vídeo. Para a análise fílmica é importante o conhecimento da história da arte e da literatura.

Os professores, em geral, não conhecem essas teorias, tendo pouca familiaridade com as que norteiam as atividades da indústria cultural, a linguística, a filosofia, a psicologia e com conceitos fundamentais como a mediação, a representação e o culturalismo. Têm ainda, pouco domínio sobre conceitos do campo da comunicação: os direitos dos cidadãos em relação à comunicação social e ao acesso à informação; as características da esfera pública de comunicação; as rotinas de trabalho nos meios de comunicação; a regulamentação da posse dos veículos; a regulação dos conteúdos; o funcionamento dos mercados midiáticos (SOARES, 1988).

Também existem arcabouços teóricos específicos, conforme os objetivos da área de atuação docente. As áreas das artes e das humanidades vêm no letramento midiático potencial para aperfeiçoar a capacidade do público de apreciar e contribuir criativamente para as artes culturais e visuais, tendo foco no prazer e na interpretação, na criatividade e na diversidade, na originalidade e na qualidade. Por outro lado, aquelas influenciadas pelas ciências sociais o compreendem como uma forma de defesa contra a normativa das mensagens das grandes corporações de mídia, cuja visão de mundo mercantilizada, estereotipada, domina a cultura de massa nas sociedades capitalistas,

³⁰ As escolas recebem verbas federais e podem contratar prestadores de serviços externos. O governo federal organizou o *Guia de Tecnologias*, que lista produtos e prestadores avaliados pelo MEC.

com foco nos usos e gratificações, nas influências e efeitos e nas mediações cognitivas e sociais cotidianas da cultura de massa, terreno que envolve o trabalho com o conflito e as emoções dos estudantes (CORNER, 1995).

Rádio, tv e internet se constituem *novas mídias* sob o ponto de vista de apropriação pelos docentes nas escolas. O texto verbal pode ser transcrito e submetido a uma tradicional análise de conteúdo, no entanto, como ponderam Martín-Barbero e Rey (2001, p.57), como lidar com a imagem, com sua “incontrolável polissemia, que a converte no contrário do escrito, esse texto controlado, de dentro, pela sintaxe e, de fora, pela identificação da clareza com a univocidade”. Para Marques de Melo (1985), na escola a imagem é *domesticada*, utilizada de forma didática para ilustrar o texto escrito, ou devidamente legendada, indicando ao aluno o que ela representa. O autor destaca que a análise de textos midiáticos é desafiante, pois implica em dupla capacidade de leitura: da mensagem codificada e do universo referencial, leitura da palavra e do mundo, representado sob a ótica midiática (MARQUES DE MELO, 1985, p. 11).

Para Zanchetta Jr., a relação entre o professor brasileiro e as mensagens midiáticas se deu fora dos cursos de formação básica (2008, p.88):

Os cursos de licenciatura não lidam com tais conteúdos. Ou seja, a experiência do professor nessa área foi escolarizada apenas sob a forma de pretexto ou ilustração, para auxiliar o currículo regular. Seguiu-se a tradição escolar. Boa parte dos suportes midiáticos acabou ficando de fora.

O que se observa é que, por iniciativa individual de professores ou de forma institucionalizada nos livros didáticos e, mais recentemente, nos Cadernos do Professor adotados nas escolas paulistas³¹, alguns textos midiáticos frequentam as carteiras escolares, como pretexto para a aprendizagem de conteúdos formais (ZANCHETTA JR., 2008). Textos de jornal, revista, folhetos publicitários, letras de música, materializadas em suportes impressos, acabam sendo mais escolarizáveis.

Para Zanchetta Jr., no cotidiano do docente se impõe a estrutura de um sistema norteado para mecanismos nacionais e internacionais de avaliação, caso do ENEM e o

³¹ Atividades que abordam a função social da mídia nos cadernos de professor e aluno são mais presentes nos materiais do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, se bem que podem ser encontrados também no conteúdo de Linguagens e Códigos. O professor não precisa seguir à risca a proposta e a realiza conforme sua capacidade e entendimento, devendo buscar os recursos complementares sugeridos, como vídeos e conteúdos disponíveis em sítios eletrônicos, se conseguir e se tiver como exibí-los em sala, quando implicam no uso de tecnologia (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2012).

PISA no ensino médio, que “observam certo quantum de conhecimento acerca de cenários, códigos e processos, mais ou menos delimitáveis, desenvolvidos em currículos pré-concebidos, materializados num dado momento” (ZANCHETTA JR., 2011, p.25).

Considerando à educação para a mídia, ele argumenta que as concepções construtivistas adotadas no Brasil não permitem o trabalho com o conflito e a emoção em sala de aula e que, na educação básica, as habilidades solicitadas pelo Ministério da Educação, não contemplam o envolvimento com questões políticas e ideológicas. Indica, adicionalmente, outros fatores que fazem com que as práticas não sejam adotadas pelos professores. Na visão de Zanchetta Jr. (2008) faltam: a) critérios para avaliar a competência de compreensão e uso da linguagem midiática; b) conhecimento sobre os contextos de produção e recepção das mensagens; c) metodologia para análise dos textos que operam com a emoção; d) conceituação clara do que seja um leitor proficiente e crítico de textos midiáticos.

Esse pesquisador desenvolve uma proposta oriunda da literatura, mais próxima a expedientes escolares. Propõe um percurso metodológico se adequa mais às particularidades da nossa escola, sendo capaz de fornecer aos professores o suporte necessário ao desenvolvimento e a avaliação das atividades de leitura de textos midiáticos, que se realiza embebida em emoção, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Baseou-se em um procedimento aplicado à leitura dos textos literários, formulado por Maria Helena Martins³² e o adaptou, considerando a abordagem dos textos da imprensa na escola. Nele são contemplados os planos sensorial, emocional e racional.

A leitura sensorial corresponde a uma resposta física do receptor, em geral tátil, visual, auditiva ou olfativa, fruto de um menor envolvimento racional que advém de uma reação estésica ou sinestésica aos estímulos materiais que integram o texto ou o produto jornalístico, como os recursos de diagramação, o movimento, a banda sonora e os códigos culturais utilizados (ZANCHETTA JR., 2008, p. 126).

No plano emocional, entendendo que tanto no centro das narrativas literárias quanto naquelas dos jornais impressos, há o drama e a figura de heróis, sugere a adequação das relações emotivas na perspectiva de Jauss³³, de forma a guiar o leitor do

³² Ele se refere à obra da autora de título *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

³³ Zanchetta indica a obra *Levels of identification of hero and audience* de Hans Robert Jauss. *New Literary History*, v5, p. 283-37, 1973-74,5, 283-37, 1974.

plano emotivo a um novo plano, em que se aperceba das estratégias midiáticas usadas para despertar a emoção (ZANCHETTA JR., 2008, p. 130).

Para elevar a leitura ao plano racional e estando consciente da influência do subjetivismo na leitura, Zanchetta Jr. recorre a Eco, Barthes e Jakobson. Indica como estratégia a análise textual das relações concretas implicadas no processo de leitura do texto jornalístico, perpassando os planos narrativo, argumentativo e discursivo. No *narrativo* haverá a decodificação da informação de um ponto de vista denotativo, com o reconhecimento dos “elementos dos planos descritivo e narrativo do conjunto do texto (imagens, texto verbal, ilustrações e as combinações entre eles)” (ZANCHETTA JR., 2008, p. 130). No *argumentativo*, destacam-se os elementos: a) formais, com a identificação dos cadernos que compõe um jornal e as estratégias utilizadas na hierarquização das informações; b) verbais, que levam a entender o posicionamento editorial do veículo e c) imagéticos, análise da relação entre a imagem e o texto. Por vezes, a imagem não apenas complementa o texto verbal, mas revela fatos que aquele não traz. O *discursivo* remete aos “componentes referenciais e culturais, discursos metanarrativos, valores simbólicos, ideológicos. Mostram possíveis articulações entre o veículo e um grupo ou camada social” (ZANCHETTA JR., 2008, p. 134).

A opção de Zanchetta pelos textos da imprensa, dentre os textos midiáticos, se dá pelo fato de permitirem uma maior interação com temas de apelo coletivo e por envolverem questões da esfera pública. Na medida em que sua proposta se concentra na leitura e não na produção de textos, classifica-se mais no paradigma da desmistificação e menos no participativo, de acordo com os pressupostos europeus para a mídia-educação apresentados no primeiro capítulo. O posicionamento deve-se à visão realista que deriva de sua inserção no cotidiano das escolas públicas paulistas. Isso faz com que a proposta se revista de maior potencial, em curto prazo, de adoção pelos docentes.

Considerações

Face às análises realizadas, é clara a pertinência da aproximação entre os campos e a convergência dos mesmos para a escola como espaço de formação das crianças, contudo não está consolidada a sistematização do conhecimento sobre a temática, em função da escassa articulação e mobilização de pesquisadores que permita a concentração de massa crítica, para o desenvolvimento de ações de educação para a mídia, adequadas a nossa realidade. Os obstáculos ao estudo da mídia existem e não são insignificantes. Os educadores têm que ter formação, entender a relevância social da

temática, conhecer os conceitos envolvidos, estar motivados, ter garantia de espaço no currículo formal para as atividades, ainda que como tema transversal e apoio institucional para realizá-las.

3 O PROTÓTIPO DE CURRÍCULO

Este capítulo apresenta o protótipo de currículo. Contudo, de forma a permitir um melhor entendimento do documento, a apresentação é precedida de esclarecimentos acerca das diferentes terminologias utilizadas quando as relações entre a educação, a mídia, a comunicação e a informação são abordadas.

3.1 Conceitos preliminares

Diferentes denominações têm sido utilizadas em referência ao estudo sistematizado da mídia por cidadãos comuns: educomunicação, educação para os meios, educação para a mídia, mídia-educação e literacia em mídia.

Educomunicação é um termo proposto pelo argentino Mario Kaplún, educador por formação e comunicador por profissão. A proposta deu origem ao conceito formulado por pesquisadores na América Latina, entre eles, com expressiva atuação para o reconhecimento desse campo de intervenção, figura o pesquisador brasileiro Ismar Soares, que atua na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Trata-se de um conceito amplo que prevê o suporte da atividade de *educomunicadores* nos diversos espaços sociais, não apenas na educação formal e nem tampouco envolvendo somente crianças e jovens.

Soares oferece a seguinte explicação para a perspectiva em que o termo é utilizado contemporaneamente:

Para tanto, defino, inicialmente, a educomunicação como sendo o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar a capacidade de expressão das pessoas (SOARES, s/d, p.1).

A educomunicação prevê ações em cinco diferentes áreas, com os seguintes objetivos:

- a) educação para a comunicação: pretende desenvolver a consciência crítica frente às mensagens midiáticas;
- b) expressão comunicativa através das artes: ações realizadas quase sempre sob a coordenação de arte-educadores com o intuito de assegurar espaços de fala, visibilidade e livre expressão dos sujeitos sociais;
- c) mediação tecnológica: engloba reflexões e procedimentos visando à incorporação das tecnologias da informação nos processos educativos;
- d) gestão da comunicação no espaço educativo: trata de promover a sistematização entre as atividades humanas e os recursos da comunicação para criar e manter ecossistemas educativos, o que implica no uso de atividades previstas nas duas áreas mencionadas nos itens a e b. Lembrando que espaço educativo pode ser aquele virtual, em que se situam os receptores de um meio massivo de comunicação, mas, também, aquele em que comunidades presenciais se relacionam nas escolas, nas empresas, nas organizações (SOARES, 2000);
- e) reflexão epistemológica sobre a educomunicação como fenômeno cultural emergente: reflexão acadêmica sobre os novos pressupostos e aplicação de pesquisas que os consolidem e desenvolvam o novo campo de conhecimento (SOARES, 2009, p. 12).

Tratando especificamente do ambiente escolar, o pesquisador, em entrevista à Folha Dirigida, esclarece que as ações educomunicativas podem colaborar para a solução de problemas de diferentes ordens, encontrados no cotidiano das comunidades escolares:

Alguém diz: meu problema é a violência na escola, meu problema é falta de aprendizado na área das Ciências Exatas, meu problema é a rejeição que grupos de alunos têm com outros grupos, ou com os professores. Seja qual for o problema, haverá uma solução educomunicativa, que tem como meta criar ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos, participativos, através de uma gestão democrática dos recursos, através de uma aplicação de conhecimentos sobre como manejá-los. Esse conjunto de atividades nós estamos chamando hoje de Educomunicação (BIZONI, 2005).

Mídia-educação, educação para os meios ou educação para a mídia é o processo de ensinar sobre a mídia, que inclui as formas de acessar, analisar, criar e produzir textos midiáticos e a compreensão das tensões sociais, econômicas e políticas que permeiam a produção das informações veiculadas pelos meios de comunicação

social. Para isso deve-se estudar a mídia em aulas que tenham essa finalidade. A mídia-educação é o campo de conhecimento que oferece suporte ao professor para ministrar essas aulas. Belloni, pesquisadora brasileira, alerta sobre a necessidade da educação para mídia ter espaço demarcado no currículo escolar e indica caminhos para a integração das atividades na escola:

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil (BELLONI, 1991, p.41).

Para Len Masterman³⁴ (1989), entretanto, a mídia não é o objetivo final da atividade. O pesquisador inglês definiu os princípios básicos da educação para a mídia. Em jogo está o empoderamento dos indivíduos, principalmente das minorias e o fortalecimento da estrutura democrática social, obtidos por meio do desenvolvimento da inteligência crítica e, principalmente, da autonomia crítica. O conceito unificador central da mídia-educação é a representação³⁵, uma vez que as mensagens midiáticas não refletem o que está no mundo, trazem apenas uma representação dos fatos, uma versão dos fatos proposta por uma , ou grupo de pessoas, vinculadas a uma organização. Masterman direciona o foco da mídia-educação muito mais para novas formas de trabalhar nas salas de aula do que para uma nova área de conhecimento. As atividades devem utilizar a metodologia de investigação, a motivação, partir de situações de vida dos alunos e contextualizar os fatos histórica e ideologicamente, sem impor valores culturais ou políticos específicos. O conteúdo não é um fim em si mesmo, sendo tão

³⁴ Len Masterman é um dos pioneiros da sistematização da mídia-educação na Inglaterra e importante referência na Europa, Canadá e Estados Unidos.

³⁵ O conceito de representação, que tem um papel central na mídia-educação, assemelha-se àquele proposto por Moscovici (2002), apesar de nos referenciais de educação para a mídia não existir nenhuma referência direta ao autor. O conceito de representação social formulado por Moscovici adveio do conceito de representações coletivas de Durkheim. No entanto, se para Durkheim as representações provinham de verdades externas ao homem, sendo invariáveis e permitindo a formação de vínculos e o compartilhamento de sentidos entre os membros de uma comunidade, preservando inclusive a identidade social de geração a geração, para Moscovici, ao contrário, as representações resultam da negociação entre percepções individuais da realidade, externalizadas através de comunicações em geral, que acabavam por se tornar saberes populares e de senso comum. Na educação para a mídia o conceito parece advir das teorizações de Stuart Hall e Len Masterman e denomina as proposições de sentido apresentadas para a comunidade pelas instituições de mídia, como *versões não objetivas da realidade*, acreditando que as audiências as comparam com suas experiências pessoais, julgando o grau de realismo nelas existentes, aceitando-as ou não como representações da realidade.

somente um meio para provocar o desenvolvimento de ferramentas analítico críticas que possam ser utilizadas em situações novas, buscando a primazia da criticidade cultural sobre a reprodutibilidade da cultura. A aprendizagem deve ser colaborativa, reflexiva, dialógica, ativa, para dar mais responsabilidade ao aluno e permitir que ele assuma controle sobre o seu processo de aprendizagem, compartilhando decisões sobre sua trajetória escolar (MASTERMAN, 1989).

Não se pode falar em diferenças radicais entre as denominações, mas é possível destacar acentos diferenciados. Soares demonstra haver por parte da teoria da educomunicação reflexão sobre o ensino da mídia como conteúdo autônomo, ao tratar da dimensão curricular:

Prever conteúdos e disciplinas sobre comunicação nas várias séries do Ensino Médio, abrangendo a história da comunicação, suas correntes teóricas, os tipos de linguagens e produtos, bem como os impactos das tecnologias sobre a vida contemporânea como objeto específico de ensino. O interessante seria a criação de disciplinas específicas para estes conteúdos (SOARES, 2011, p.88).

A educomunicação tem se concentrado mais na capacidade de por em funcionamento ecossistemas comunicativos que possibilitem ampliar o coeficiente comunicativo nas comunidades, fomentada por projetos transdisciplinares. As considerações de Masterman e Belloni têm mais proximidade com a educação formal. O primeiro concede à abordagem da mídia na escola um caráter de transversalidade, apresentando-a mais como uma metodologia do que como um conteúdo, a última clama para ela o *status* de um conteúdo escolar.

Contudo, o pesquisador britânico David Buckingham, ao conceituar educação para a mídia e diferenciá-la de literacia em mídia, dá um direcionamento mais específico do que Masterman, indicando a mídia como tema de estudo na escola:

Defino *educação para a mídia* como o processo de ensino e aprendizagem sobre mídias e *literacia em mídia* como o resultado - os conhecimentos e habilidades que os alunos adquirem. Literacia em mídia é algo que as pessoas desenvolvem, de qualquer maneira, em seus encontros diários com a mídia, e ela pode obviamente ser desenvolvida em uma série de situações, não apenas nas escolas. Mas as escolas têm um papel central para desempenhar neste contexto. A educação para a mídia, em sua definição contemporânea, é uma atividade tanto crítica quanto criativa. Ela proporciona aos jovens recursos críticos para interpretar, compreender e (se necessário) contestar os meios de comunicação que permeiam suas vidas. Oferece a eles, ainda, a capacidade de produzirem suas próprias mensagens midiáticas para que se tornem

participantes ativos nos círculos culturais, ao invés de meros consumidores. Envolve, portanto: a análise rigorosa dos textos da mídia, incluindo as linguagens visual e verbal nele utilizadas e as representações do mundo que disponibilizam; o estudo das empresas e instituições que produzem mídia e a forma como elas buscam atingir seu público-alvo; e a produção criativa dos meios audiovisuais em toda a sua gama de gêneros e formatos³⁶ (BUCKINGHAM, 2006, p.145).

Depreende-se da explicação de Buckingham que literacia em mídia seria o resultado obtido com a exposição dos sujeitos à mídia. Nesse sentido, qualquer cidadão exposto à mídia alcançaria a literacia em mídia. Faz-se necessário, no entanto, antes de continuar com essa linha de raciocínio, esclarecer o significado do termo *literacia*.

Literacia é uma proposta de tradução brasileira para o termo inglês *literacy*. Aqui também é usado o termo *letramento* com o mesmo sentido. Indica a capacidade de compreensão do significado global de uma mensagem e de uso de diferentes códigos de linguagem para transmitir ideias. Difere de alfabetização, que denomina a habilidade de decifrar o código usado na mensagem, mas não necessariamente seu sentido total e nem implica na capacidade de usá-lo para comunicar-se com fluência.

Dessa forma, parece mais apropriado dizer que toda e qualquer pessoa que se exponha à mídia, sendo capaz de apreender algum sentido de suas mensagens, seja alfabetizada em mídia e que o *status* de letrado seria concedido àquele que se submete ao processo de educação para a mídia. Tal afirmação adquire mais concretude quando se examina as definições de letramento apresentadas a seguir.

Para a UNESCO, no século XXI ser considerado letrado implica em ter desenvolvida a capacidade de comunicação, envolvendo a leitura e a escrita de textos em todos os tipos de códigos - visual, escrito, sonoro (WILSON, 2009, p.128):

Literacia diz respeito a mais do que ler ou escrever, diz respeito a como nos comunicamos em sociedade. Refere-se às práticas sociais e aos relacionamentos, à linguagem, ao conhecimento e à cultura. Os letrados podem usufruir, mas os não letrados são excluídos da maior parte da comunicação no mundo de hoje.

De acordo com pressupostos estabelecidos durante a *National Leadership Conference on Media Literacy*, realizada nos EUA em 1992, literacia em mídia é "a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas" (LIVINGSTONE, COUVERING, THUMIN, 2008, p. 4).

³⁶ Tradução livre da pesquisadora. Grifos inexistentes no original em inglês.

Na Inglaterra foram definidos critérios para um cidadão inglês ser considerado letrado em mídia, que implicam que ele deva ser capaz de:

1) separar fato de ficção, identificando diferentes graus de realismo; 2) entender os mecanismos de produção e distribuição que resultam nos sistemas através dos quais as emissoras comerciais sobrevivem com a venda de espaços de publicidade; 3) distinguir uma reportagem da mera defesa de pontos de vista, comparar padrões de apresentação de evidências e reconhecer mensagens comerciais embutidas na programação; 4) explicar e justificar as escolhas de assistir os programas e veículos de comunicação, apresentando opções ponderadas e distância crítica³⁷ (DCMS, 2001, p.5).

Com Corner (1995), se introduz mais um conceito: *literacia da informação* (*information literacy*), relacionando-o aos anteriores. Para o autor, os debates sobre alfabetização são os debates sobre as condições e os objetivos da participação do público na sociedade. Sem uma abordagem democrática e crítica aos meios de comunicação e à literacia da informação, o público será posicionado apenas como receptor seletivo, consumidor de informação e comunicação *online*. A promessa de alfabetização repousa no fato de que a alfabetização pode ser parte de uma estratégia para reposicionar o usuário de mídia da situação de passivo para a de ativo, de receptor para participante, de consumidor para cidadão.

Vale ressaltar que a aparente falta de consenso no emprego dos termos *alfabetização* e *literacia* por diversos autores, como constatado nas citações de textos de diferentes décadas de Buckingham e Corner, é decorrente de ser a introdução do termo literacia mais recente, tendo sido adotado para suprir a insuficiência do termo alfabetização em categorizar diferentes estágios de compreensão e manipulação textual. São marcas de um período de transição.

O uso do termo *information literacy* vem sendo bastante observado recentemente. A literacia em informação é área de maior foco da biblioteconomia, cujas bases conceituais derivam do processamento de informações. Estuda a forma como os símbolos se transformam em informação e a informação em conhecimento. Desenvolve estudos experimentais em que usuários são monitorados e suas reações são testadas enquanto desenvolvem atividades, normalmente em computadores. Analisa a capacidade das pessoas (em geral, adultos) manipularem *hardwares* e *softwares* a fim

³⁷ Texto originalmente em língua inglesa, tradução livre feita pela pesquisadora.

de localizar informações de forma eficiente e eficaz em bancos de dados e na rede mundial de computadores (LIVINGSTONE, COUVERING, THUMIN, 2008).

No entanto, os pesquisadores europeus ao falarem de literacia estendem, muitas vezes, o foco dos objetivos para além da democracia, da liberdade de expressão e do exercício de comunicação coletiva, incluindo a necessidade de formação competitiva dos cidadãos para o mercado de trabalho. Assim sendo, eles defendem a convergência de interesses entre a literacia em mídia e a literacia em informação e delineiam três principais objetivos para os quais elas podem contribuir. São eles:

1) democracia, participação e cidadania ativa: em uma sociedade democrática, um indivíduo letrado em mídia e informação estaria mais apto a formular uma opinião sobre os assuntos do dia e expressar a sua opinião individual e coletivamente, nas esferas pública, civil e política. Uma sociedade letrada em mídia e informação abarcaria uma esfera pública inclusiva, crítica e sofisticada;

2) economia do conhecimento, competitividade e escolha: em uma economia de mercado cada vez mais baseada em informações, muitas vezes, complexas e mediadas, um indivíduo letrado em mídia e informação teria mais a oferecer e, assim, poderia alcançar um nível superior de trabalho. Uma sociedade letrada em mídia e informação seria inovadora e competitiva, oferecendo variedade de escolhas para o consumidor;

3) a aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal: um ambiente altamente reflexivo, fortemente mediado por símbolos, enquadra as escolhas, valores e conhecimentos que dão significado à vida cotidiana, o letramento em mídia e informação contribuiria para desenvolver a capacidade crítica e expressiva, permitindo uma vida plena e significativa e o estabelecimento de uma sociedade informada, criativa e ética (LIVINGSTONE, COUVERING, THUMIN, 2008, p. 3).

Essas mesmas premissas conduzem o debate sobre a formulação de políticas para letramento das comunidades. O protótipo de currículo, que se analisa neste trabalho, tem sua gênese nesse contexto, abordando a literacia em mídia. O foco de cada tipo de literacia³⁸ está sintetizado no quadro a seguir:

³⁸No quadro não se inseriu a educação para a mídia, por ser seu foco a literacia em mídia.

Quadro 3 - Foco da educomunicação e das literacia em mídia e em informação

Educomunicação (foco no coletivo)	Literacia em mídia (foco no indivíduo)	Literacia em informação (foco no indivíduo)
<ul style="list-style-type: none"> - Entender como funcionam os sistemas de informação; - Relacionar-se criticamente com as mensagens dos meios de informação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel e as funções dos meios de comunicação nas sociedades democráticas; - Compreender as condições sob as quais a mídia pode exercer tais funções; 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir e articular a própria necessidade de informação; - Localizar e acessar informações que atendam essa necessidade;
<ul style="list-style-type: none"> - Participar de ecossistemas comunicativos sem monopolizar a fala; - Atuar como agente cultural, compartilhando e usando adequadamente as tecnologias a serviço de projetos coletivos para intervenção a partir de uma perspectiva que interessa ao próprio grupo (não a serviço dos interesses mercadológicos ou dos sistemas econômicos e políticos); - Expressar-se através das artes (práticas que visam ampliar os espaços e as modalidades de expressão); 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar criticamente os conteúdos midiáticos tendo por parâmetro o papel e as funções da mídia nas sociedades democráticas; - Engajar-se com a mídia para autoexpressão e participação democrática; - Revisar as habilidades que necessita (incluindo o uso das TICs) para garantir a autonomia de produção de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as informações; - Organizar as informações; - Fazer uso ético da informação; - Socializar as informações; - Utilizar as tecnologias para processar informações;

Fonte: Elaborado pela autora, tendo por base as obras *Media and Information Literacy: curriculum for teachers* (UNESCO, 2011, p.18); *Educomunicar: comunicação, educação e participação para uma educação pública de qualidade* (SOARES, s/d, p. 8), *El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educomunicación en Brasil* (SOARES, 2008, p. 88-89).

Ainda que a educomunicação e a literacia em mídia visem estimular a competência da expressão por meio da mídia, na primeira o foco tem se voltado para a articulação coletiva, visando a resistência à homogeneização cultural e à priorização de interesses mercadológicos sobre os públicos na comunicação social. As propostas europeias de literacia em mídia e em informação se apresentam mais instrumentais, procurando enaltecer o individualismo sem, entretanto, eximir o indivíduo de cumprir com seu compromisso social.

3.2 O protótipo de currículo

O *kit*, disponibilizado nas línguas inglesa e francesa, é bastante sintético e almeja o desenvolvimento da literacia em mídia. Nas suas cento e oitenta e cinco páginas reúne manuais formulados por especialistas de países europeus e voltados aos professores, estudantes e pais. O último deles aborda a ética nas relações com profissionais de comunicação. Considera que todos esses atores devem estar envolvidos na mídia-educação, de forma direta ou indireta, a partir do seguinte argumento:

A mídia desempenha um papel importante na socialização dos jovens, um fenômeno que vem crescendo. Uma grande parte do capital cultural do planeta é transmitida para eles por muitos tipos de veículos com os quais estão familiarizados. Isto implica uma mudança de atitude por parte das várias pessoas que acompanham o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Essa mudança deve trazer a possibilidade de tais pessoas se apoderarem desse fenômeno pela autoeducação (FRAU-MEIGS, 2006, p.5)³⁹.

Para permitir o relacionamento entre interessados pela temática, fornece referências sobre material bibliográfico e digital em português, inglês e francês, bem como sobre instituições em diversos continentes que desenvolvem pesquisas e disponibilizam exemplos de boas práticas no segmento, além de recursos didáticos. São também disponibilizadas mais algumas seções contendo um caderno para a literacia na internet, respostas para dúvidas frequentes e um glossário com termos técnicos. Ao final do material, podem ser encontradas informações sobre os autores da publicação.

Assinam os manuais do *kit* David Buckingham (Grã-Bretanha), Divina Frau-Meigs (França), Manuel Pinto (Portugal), Janice Richardson (Luxemburgo), José Manuel Tornero e Manuel de Fontcuberta (Espanha) (FRAU-MEIGS, 2006).

Cada manual tem a mesma estrutura: uma rápida apresentação do contexto e do ambiente (escola, família, mídia), a caracterização dos módulos e dos conceitos-chave (produção, linguagens, representação e audiência), uma proposta para o ensino dos conceitos na escola ou para a sua aplicação na sociedade e, finalmente, sugestões para o desenvolvimento de uma série de atividades.

Denominado *Mídia-Educação: um kit para professores, alunos, pais e profissionais* (FRAU-MEIGS, 2006) e chancelado pela UNESCO, foi publicado no

³⁹ As citações apresentadas neste trabalho são traduções livres feitas pela pesquisadora.

final de 2006, tendo sido idealizado com a pretensão de sistematizar a mídia-educação em diversos países. Pretende sensibilizar a comunidade internacional para a adoção de um currículo unificado para mídia-educação, ainda que isso venha a ocorrer com diferentes graus de incorporação, adaptado às características das escolas locais.

O contexto em que se cunha a proposta de currículo é bastante diverso do brasileiro. Frau-Meigs (2006, p.12) relata que em muitos países, predominantemente naqueles que adotam a língua inglesa, o estudo da mídia já se estabeleceu como uma disciplina do ensino médio, figurando entre as optativas que devem ser cumpridas para integração da carga horária do curso. De acordo com a autora, o interesse pela disciplina tem crescido nos últimos vinte anos, porém na última década a ampliação foi notória. Tal expansão acarretou, por sua vez, um incremento na oferta de cursos preparatórios no ensino superior. Cursos esses que oferecem um referencial sólido, combinando teoria e prática e adotando a maior parte dos conceitos-chave indicados no *kit*. A autora narra as dificuldades encontradas por lá e percebe-se que algumas delas são similares às brasileiras, como o fato de os currículos estarem sobrecarregados e os estudos de mídia demandarem investimento em estrutura, equipamentos e preparação da equipe. Assim sendo, quando a disciplina, em disputa acirrada com outras, consegue ser implantada, permanece mais suscetível a cortes.

Frau-Meigs (2006, p.13) evidencia ainda a dependência da disciplina às políticas educacionais adotadas, havendo mais liberdade de sua inserção nas matrizes onde o controle do currículo e do financiamento escolar é descentralizado. Ao professor da disciplina não é oferecido um plano de carreira, ele costuma ser um jovem determinado e cada vez que deixa a escola, o curso é desativado. Para ela, enquanto a disciplina for optativa, ocupará um papel de marginalidade no currículo sendo desprestigiada em muitas unidades escolares e entre pais de alunos que a consideram uma opção fácil quando comparada às disciplinas ofertadas na área das ciências exatas.

Para os autores, a publicação pretende:

- fornecer bases sólidas para a sistematização da mídia-educação para os jovens na escola, em sua casa e na própria mídia;
- permitir o letramento de crianças e jovens, capacitando-os a compreender a dinâmica da comunicação coletiva e da comunicação midiática na sociedade, interpretar mensagens e se comunicar manipulando diferentes códigos e linguagens.

- formar cidadãos responsáveis, capazes de se comunicar e compartilhar informação, em uma perspectiva solidária e colaborativa de forma a proporcionar a consolidação da cidadania participativa e sustentável.

- ajudar àqueles que queiram educar para a mídia, proporcionando uma visão integrada das diversas dimensões do currículo: ensino da linguagem audiovisual, análise de conteúdo, compreensão dos interesses econômicos que determinam a produção e a distribuição dos produtos midiáticos, apropriação de direitos públicos e proteção à criança, consciência da regulação e da auto-regulação;

- contribuir com a formação inicial e continuada do professor pela disseminação do uso dos módulos. Para tanto, oferece conexões externas à escola com atividades multidisciplinares visando sensibilizar os jovens e suas famílias motivando-os a ação;

- sensibilizar todos os atores, incluindo os gestores das empresas de mídia para o fato de que a mídia-educação é fundamental para a democracia e formará cidadãos alfabetizados com competências básicas para informar e comunicar sobre eles mesmos;

- desenvolver nos cidadãos habilidades básicas para comunicação e competência crítica que permita diferenciarem seus interesses daqueles propostos pela mídia;

- construir uma cidadania democrática e ativa, fundada na responsabilidade individual e coletiva, na solidariedade e na cooperação fomentadas pela comunicação;

- dar apoio ao pluralismo, à diversidade cultural e ao compartilhamento do conhecimento em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável.

Observa-se que o documento revela que, diferentemente do que ocorre no Brasil em que a intervenção educativa tem sido protagonizada por universidades e organizações do terceiro setor, na Europa se estuda o tema nas escolas e reivindica-se o compartilhamento da regulação dos conteúdos midiáticos e da responsabilidade de educar com pais e profissionais de mídia. Assume-se que eles, e não apenas os professores, são competentes e responsáveis. As instâncias reguladoras são mais ativas e as organizações do terceiro setor se articulam para a mídia-educação.

No Brasil, muitas famílias têm transferido integralmente para a escola a responsabilidade de educar, tampouco se ocupam da formação ética e moral de seus filhos. Dos veículos de comunicação nem ao menos se exige o cumprimento do que é previsto em lei, inexistindo, atualmente, abertura para cobrar dos mesmos o compromisso de desenvolver ou apoiar ações de educação para a mídia, como se observa na Europa, Argentina e Estados Unidos.

Nas escolas europeias procura-se formar e envolver o professor dos conteúdos curriculares tradicionais para trabalhar com a educação para a mídia e se admitem professores formados especificamente na temática para atuar nas disciplinas optativas. Aqui, como se detalhou no capítulo anterior, não há espaço para o trabalho com conteúdos não curriculares nas escolas, talvez isso possa vir a ocorrer com o programa Ensino Médio Integrador, em implantação pelo Ministério da Educação.

Apesar de haver a necessidade de se envolver pais, professores, jovens e profissionais no Brasil, este estudo, desenvolvido a partir da solicitação de instituições escolares, tem como referência apenas o *Manual para Professores*, disponível no kit de mídia-educação da Unesco.

Manual para Professores

Buckingham foi o responsável pelo material destinado aos alunos e professores. O público almejado são professores do ensino médio. Segundo o autor:

O manual pretende elucidar a noção de mídia-educação, oferecendo informação sobre a sua evolução e a definição de mídia-educação baseada em quatro conceitos fundamentais: produção, linguagens, representações, audiências - que se referem à proposta de um currículo em módulos. Também considera práticas e abordagens pedagógicas para o ensino aprendizagem da mídia. Ele não especifica um determinado "cânone" de textos prescritos ou um dado corpo de conhecimento. Ao contrário, visa incentivar o pensamento crítico e criativo do estudante em resposta a sua curiosidade (BUCKINGHAM, 2006, p. 19).

O *kit* denomina mídia às ferramentas usadas quando se pretende estabelecer uma comunicação indireta com as pessoas por meio de um amplo leque de veículos que fornecem versões ou representações do mundo: televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, propaganda, jornais e revistas, músicas gravadas, jogos de computador e internet e textos midiáticos aos programas, filmes, imagens, sítios da internet entre outros. Segundo ele, não é o tamanho da audiência que irá determinar a necessidade de estudo da mídia, mesmo as mídias e textos destinados às audiências segmentadas podem ser importantes objetos de estudo.

Nas cinco páginas iniciais do manual, que tem vinte e cinco páginas, são disponibilizados conceitos e justificativas para o estudo da mídia. Define-se o

significado de mídia, de mídia-educação e se expõem os paradigmas históricos que nortearam a educação para a mídia, enfatizando a concepção atual. O autor contextualiza a importância de o tema ser abordado nas escolas, expondo as relações existentes entre mídia e a composição do ambiente cultural. Discorre sobre as implicações havidas na educação e na forma de regulação dos conteúdos midiáticos, em função da globalização e das mudanças sociais, tecnológicas e econômicas que a sociedade tem enfrentado. A síntese será mais facilmente compreensível por leitores familiarizados com a problematização abordada. Considerando a formação dos docentes brasileiros, discutida no segundo capítulo deste estudo, o conteúdo mostrou-se insuficiente para que compreendessem a temática com a profundidade necessária.

O quadro, na seqüência, sintetiza as informações estruturais do documento. Nos anexos, foi disponibilizada uma tradução dos principais conteúdos do Manual.

Quadro 4– Síntese da Estrutura do Manual para Professores

ITEM	DESCRIÇÃO
Público-alvo	Professores do ensino médio.
Objetivos Globais	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar na formação inicial e continuada dos professores, por meio da difusão de um currículo para mídia-educação, que contem um programa modular unificado, a ser customizado em diversos países no mundo, levando em consideração as diferenças sociais e culturais e os contextos escolares de cada local. - Despertar a consciência sobre a necessidade de um currículo unificado para o treinamento básico dos professores que contemple a mídia-educação em todas as suas dimensões: iniciação à linguagem audiovisual; análise de conteúdo; compreensão da lógica econômica de produção da mídia; apropriação dos direitos públicos; defesa dos direitos da juventude; consciência dos processos de autorregulação e regulação.
Estratégia pedagógica	A principal estratégia é o uso do questionamento. Pretende-se levar os participantes a interrogarem-se e procurar respostas individuais e coletivas para as questões.
Corpus de interesse	Textos de diversos veículos (rádio, foto, vídeo, cinema, jornal, revista, música, HQ) não só da TV ou internet (tanto para análise crítica quanto para produção textual).
Níveis do currículo	a) inicial e generalista que aborda conhecimentos e métodos educacionais básicos para a mídia-educação; b) avançado, incorpora a mídia-educação e o processo relacionado com unidades de conteúdo como códigos e linguagem, ciências sociais, educação artística, entre outros.

ITEM	DESCRIÇÃO
Metodologia	Uso de seis módulos considerados básicos para o treinamento em mídia-educação. Cada localidade tem liberdade de decidir como usá-los, adotando-os integralmente, ou suas partes, em função das possibilidades locais e escolhas realizadas. Estima-se que cada módulo necessite de, no mínimo, doze horas aula. Os conteúdos devem ser abordados usando uma metodologia baseada na experimentação prática, em <i>workshops</i> com simulações de situações reais ou usando a produção para possibilitar aos professores uma abordagem prática das atividades pedagógicas. O sexto módulo irá variar em profundidade, se inserido no nível inicial ou avançado.
Seções, módulos e carga horária	Seção 1: Módulo 1 - O ambiente cultural dos meios de comunicação - 12h; Seção 2: Módulo 2 - A produção da mídia - 24h; Módulo 3 - As linguagens midiáticas - 24h; Módulo 4 - Representações na mídia - 24h; Módulo 5 - A audiência - 12h; Seção 3: Módulo 6 - Etapas e estratégias pedagógicas - 24h. Total: 120h

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

A proposta recomenda em média 120 horas de estudo. Sugere-se que cada localidade, ou instituição, decida quantos módulos do *Manual para professores* quer adotar e que, ao fazê-lo, leve em consideração: as diferenças culturais e sociais entre os professores; os níveis de consciência dos docentes em relação à importância da educação para a mídia, tidos, antecipadamente, como desiguais nos diversos países; o relacionamento e a forma de utilização dos meios de comunicação em cada contexto educacional; a abertura das disciplinas e dos currículos escolares às atividades.

Há, ainda, a sugestão de que o currículo possa ser ministrado em dois níveis. Um inicial, abordando os conhecimentos básicos e os métodos educativos e um avançado, que relaciona à mídia-educação ao processo educacional de disciplinas como linguagens, ciências sociais e artes, não sendo oferecidos, entretanto, exemplos de atividades no nível avançado, que poderiam ter sido úteis, por ser este o caminho trilhado nesta pesquisa. Buckingham (2006, p.14), todavia, advoga a presença da temática como disciplina autônoma no currículo, para que o tema não se torne um subconteúdo, fato que pode ser observado em uma das atividades.

Para Buckingham (2006), o processo pedagógico deve incentivar o pensamento crítico e criativo, com a finalidade de levar os jovens a interrogarem-se, buscando respostas individuais e coletivas para as temáticas em análise. Esse argumento sustenta a não prescrição de um determinado cânone de textos, ou corpo de conhecimento. As atividades devem envolver o contexto midiático local, de forma a garantir aos

professores uma abordagem empírica em suas práticas pedagógicas. Há a recomendação de que se usem textos de vários veículos, e não exclusivamente da televisão (dominante), ou da *internet* (em rápida ascensão), mas também das mídias menores que podem ser utilizadas com baixo custo nas escolas, como a fotografia, o rádio ou o vídeo.

Sugere-se o desenvolvimento de atividades voltadas para: entender as características da linguagem audiovisual, a análise de conteúdo e a compreensão da dinâmica econômica da produção nos veículos de comunicação social, bem como atividades que conduzam os cidadãos a exercer seus direitos, conscientizando-se sobre os mecanismos de regulação e auto-regulação existentes (BUCKINGHAM, 2006).

3.2.1 Conceitos-chave

Como elementos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem são indicados quatro conceitos-chave e seis estratégias pedagógicas que devem nortear o trabalho do professor na seleção dos conteúdos, atividades e processos avaliativos (BUCKINGHAM, 2006). O autor destaca que analisando os currículos adotados em diversos países e que se apoiam, em muitos casos, em um número maior de conceitos-chave, concluiu que muitos se sobrepunham podendo ser sintetizados nos quatro que ele apresenta. É o caso do Canadá, por exemplo, que adota oito conceitos-chave, conforme se demonstrou no primeiro capítulo deste estudo. Esses conceitos e estratégias vêm sendo sistematizados e utilizados nas atividades de educação para a mídia desde os anos 1970, sendo encontrados na maior parte dos países, havendo inclusive registro de seu uso na América Latina e Brasil, como pode ser observado no histórico elaborado por José Manuel Moran (1993) na obra *Leitura dos meios de comunicação*.

Na sequência, os **conceitos-chave** são apresentados, conforme propostos no *kit*.

Representações: explicita que os textos midiáticos veiculam construções mentais e imaginárias. Esse conceito pode ser entendido pela análise dos seguintes aspectos: a) realismo: como a mídia demonstra contar a verdade; b) presença e ausência: atores incluídos e excluídos das mensagens midiáticas; c) parcialidade e objetividade: visões parciais da realidade, valores morais e políticos; d) estereótipos: realismo com que a mídia representa determinados grupos sociais; e) influências: indução à formação de opinião a partir de representações midiáticas; f) interpretações: rejeição e aceitação dessas representações pelas audiências. O trabalho com o conceito permite ao estudante perceber que os diferentes gêneros (noticiosos, comédia, ficção, musical, *reality shows*, etc) têm especificidades próprias.

Audiência: demonstra que a competição acirrada por audiência entre os veículos de comunicação tem implicações na programação e no conteúdo das mensagens. Subjacente ao conceito está a ideia de que a *audiência em massa* e passiva não é mais aceita, sabe-se que são diversificadas as formas individuais e coletivas de utilização, interpretação e resposta aos textos midiáticos. O conceito de audiência fornece parâmetros para alocar o texto midiático em determinado veículo e posicioná-lo na grade de programação. Solicita estabelecer critérios para definir e mensurar a audiência.

Esse conceito pode ser entendido pela análise dos seguintes aspectos: a) segmentação: direcionamento das mídias a determinados públicos com características em comum; b) endereçamento: formas de construção do perfil da audiência por pressupostos assumidos pelos produtores (audiência presumida); c) circulação e distribuição de conteúdo: estratégias usadas para que o público saiba da existência de um programa/produto midiático; d) usos: maneiras de utilização da mídia pelo público em seu dia-a-dia, hábito e padrões de consumo; e) significado: possibilidades de interpretação dos conteúdos pelas audiências; f) prazeres: prazeres despertados pela exposição aos conteúdos ofertados pela mídia; g) diferenças sociais: efeito sobre o comportamento do público das determinações disseminadas pela mídia em relação a gênero, classe social, idade e etnia.

Produção: traduz a dinâmica de produção dos textos midiáticos. Os programas/produtos midiáticos consomem tempo e dinheiro para serem produzidos e distribuídos, muitos deles são traduzidos e exibidos quase no mundo inteiro. A produção envolve grupos de pessoas a serviço de grandes conglomerados de mídia. Há interesses comerciais em jogo na produção de mídia, o que tem como consequência a manipulação consciente das mensagens, visando alcançar resultados desejados. Esse conceito pode ser entendido pela análise dos seguintes aspectos: as tecnologias de produção; as formas de distribuição de textos midiáticos; os formatos de sustentação dos veículos; as práticas profissionais; as conexões entre os veículos; a regulação; o acesso e a participação - quais vozes são veiculadas pela mídia e quais são excluídas.

Linguagens Midiáticas: abarca as finalidades, funções e motivações para uso de recursos específicos das linguagens midiáticas (texto, imagem e som). A aquisição desse conceito-chave deriva da reflexão sobre: a) significado: como a mídia usa as diferentes linguagens para transmitir significados; b) convenções: como essas formas de uso das linguagens se tornam familiares e largamente aceitas; c) códigos: como se estabelecem as regras gramaticais nas linguagens; d) gêneros: de que forma essas

convenções se apresentam nos diferentes tipos de gêneros textuais midiáticos; e) seleção: quais são os efeitos da escolha de determinados tipos de linguagem, como, por exemplo, uma tomada de imagem específica ou o plano de captação escolhido; f) combinações: de que maneira o significado é transmitido pela combinação ou sequenciação de imagens, sons e palavras; g) tecnologias: como elas afetam os significados que podem ser criados, pois elas impõem restrições à linguagem e às combinações que podem ser utilizadas.

3.2.2 Estratégias pedagógicas

A tradição dos estudos culturais ingleses e estadunidenses dá base às teorizações de Buckingham (2006), dessa forma os princípios norteadores são a construção social da realidade e a produção social do significado.

A metodologia deve adotar o relativismo cultural, garantir espaço para a interação e trocas intersubjetivas, promover a externalização das ideias, a motivação e a metarreflexão⁴⁰. A orientação é partir sempre do reconhecimento e validação do conhecimento prévio do aluno e optar pela aprendizagem ativa, mantendo uma relação constante entre teoria e prática, por meio da análise crítica e da produção de textos. Para ele, em todo o processo, que deve ser rigoroso e intelectualmente desafiante, o estudante deve ser solicitado a explicitar o que já sabe, refletindo sobre o seu conhecimento para, então, avançar. Nesse aspecto, as recomendações de Buckingham guardam alguma semelhança com o método sugerido por Paulo Freire (2006), em 1969, na obra *Extensão ou Comunicação*, quando alertava que o professor se portaria como um invasor cultural caso não introduzisse os conteúdos a partir de uma problematização tipificadora da realidade, como vivida pelos educandos. O autor brasileiro adverte ainda, que o diálogo é primordial para a aprendizagem, no entanto, na abordagem dos produtos midiáticos em sala de aula outros fatores, além do cultural, podem bloquear a livre manifestação dos estudantes, como a composição das identidades, que determina a hierarquia docente e estudantil e os fossos valorativo e cultural que se interpõem entre eles na avaliação dos produtos midiáticos.

No Manual para Professores recomenda-se a diversidade metodológica, com a utilização de estratégias pedagógicas envolvendo: o estudo individual, em pequenos

⁴⁰ A metarreflexão abrange o pensar sobre o pensar. Buckingham se apoia nas teorizações de Jerome Bruner, acreditando ser esta uma importante ferramenta para a aprendizagem (BUCKINGHAM, 1994, p. 288).

grupos e com a classe toda; a pesquisa e a socialização de informações, tanto por professores quanto por alunos; a análise crítica e a produção de textos midiáticos, simulação, estudo de casos, adaptação ou transposição textual. Tais estratégias pretendem tornar explícito o conhecimento que os estudantes possuem implicitamente, transformando o conhecimento passivo em ativo. A metodologia preconiza a negociação entre o conhecimento que o aluno já tem e o novo, obtido por meio de pesquisas e oferecido pelo professor e pelos pares. A abordagem deve ser centrada no aluno e fomentar o compartilhamento e a comparação de informações e opiniões entre os alunos, para que eles tirem suas próprias conclusões. As reflexões devem partir do conhecimento prévio dos alunos, considerado relevante e valorizado no processo de aprendizagem (FRAU-MEIGS, 2006, p. 34-41). Configura-se, assim, uma proposta de aprendizagem ativa, dialógica, por meio de pesquisa, numa perspectiva de construção do conhecimento.

São indicadas seis estratégias pedagógicas. A aplicação de cada estratégia é exemplificada com sugestões de atividades. As três primeiras - análise de texto e de contexto e estudo de caso - são mais analíticas e as últimas - tradução, simulação e produção - mais práticas, como pode ser conferido na sequência:

Contexto: Estratégia que envolve análises quantitativas e qualitativas de material midiático. A análise quantitativa deve englobar material relativamente extenso de textos da indústria fonográfica, cinematográfica, televisiva, radiofônica. É possível avaliar a proporção ocupada por texto e imagens em uma matéria, ou por notícias e publicidade em um veículo de comunicação; verificar a quantidade de homens, mulheres e crianças retratados ou os papéis que eles ocupam; estudar as estratégias de envolvimento com o público alvo, utilizadas na abertura de programas; entender a configuração da equipe de produção e distribuição de um programa, por meio da ficha técnica divulgada no encerramento do mesmo; analisar os materiais de marketing usados no lançamento de programas, comparando as estratégias aplicadas em diferentes países.

A análise qualitativa poderá demonstrar que: gerar controvérsias é uma estratégia de marketing; diversas estratégias são adotadas pelos veículos de comunicação em função da natureza do negócio midiático que envolve riscos; os textos são percebidos de maneiras diversas pelo público, conclusão que será obtida por meio de entrevistas, leitura de reportagens e críticas feitas pelos receptores.

Texto: implica na análise detalhada de um texto midiático, realizada em três etapas: a) descritiva (denotativa); b) significado – (conotações e associações) requer isolar elementos (música, efeito sonoro, iluminação) do texto, fazendo correlações externas e subjetivas com o contexto; c) julgamento – emitir juízos de valor, ou ideológicos.

Estudo de caso: envolve estudos de casos de diversas naturezas. Alguns exemplos são oferecidos: a) produção, marketing e consumo de um texto: estudar o lançamento, entrevistar produtores; b) *cross-media* (referencialidade entre as mídias): analisar o uso de animais na propaganda – selecionar campanhas, ver notícias na imprensa sobre elas, pesquisar a opinião do público alvo, consultar grupos de pressão e entidades regulatórias; estudar como diversos veículos abordam a mesma notícia; c) investigar a audiência: fazer observações, entrevistas, ou desenvolver e aplicar questionários com pequenas amostras de pessoas para estabelecer padrões de consumo de mídia de um determinado gênero de programa. Buscar números oficiais de audiência e comparar com seus resultados. Fazer uma apresentação visual mostrando suas descobertas; d) pesquisar o funcionamento de um veículo de comunicação, ou um organismo regulatório. Observar as práticas profissionais em um veículo. Complementar buscando informações em materiais impressos e eletrônicos, na imprensa.

Adaptação: Envolve principalmente linguagem e representação em estudos analíticos ou práticos. No analítico compara-se o tratamento dado a um assunto, ou cena, em diferentes tipos de mídia, versões textuais, ou em textos destinados a diferentes tipos de públicos, observando e analisando elementos convergentes e divergentes. Uma abordagem prática é a adaptação do texto de uma mídia para outra. Permite entender os códigos e as convenções usadas em diferentes veículos e perceber as dificuldades encontradas na adaptação.

Simulação: estratégia a ser aplicada abarcando diversas situações na cadeia produtiva. Poderão simular ser artistas, produtores, profissionais de marketing, coordenadores de programação, gestores administrativos ou financeiros, reguladores de conteúdo. O ponto chave é levar os estudantes a perceber as tensões dominantes no eixo produtivo. A eficácia da atividade dependerá da natureza e da qualidade das informações que receberem sobre as relações de trabalho no veículo envolvido e na função que eles interpretarão.

Produção: o trabalho prático possibilita explorar investimentos afetivos em relação à mídia. Analisar e escrever textos midiáticos permite transformar o conhecimento, passivo e inconsciente, desenvolvido enquanto consumidores de mídia, em um conhecimento construído de forma racional e consciente. Esta estratégia se completa quando o texto produzido pelo estudante é veiculado, a internet é um veículo acessível para isso, o autor recebe comentários e críticas do público, que somadas a autoavaliação e a avaliação vinda dos colegas, permitem entender a relação existente entre intenção e resultado e reconhecer um pouco da complexidade existente na construção de sentido. Eles devem ser capazes de fundamentar suas decisões e escolhas durante as etapas de produção. Esta estratégia exige uma habilidade complexa de comunicação entre os estudantes para resolver as disputas internas, bem como organização para atender prazos estabelecidos por eles mesmos. O foco não é desenvolver a habilidade de produzir, mas sim o processo envolvido na produção, por isso não se avalia a qualidade estética do produto. A mídia-educação deve apenas habilitar o jovem a se comunicar criativa e artisticamente e usar as tecnologias e os veículos midiáticos para isso. O que se espera é que ele participe da mídia de forma crítica e não meramente por participar.

Entre os textos midiáticos sugeridos estão: o desenho *The Simpsons*, peças publicitárias que promovem a beleza juvenil e o fotodocumentário *Photo-You*. Os exemplos demonstram a forma de se utilizar mais de uma estratégia pedagógica em cada atividade, bem como o estudo de mais de um conceito e, às vezes, até mesmo de quatro deles, envolvendo os conteúdos propostos por um mesmo texto midiático.

3.2.3 Avaliação

A gestão da aprendizagem no manual indica procedimentos com os quais os docentes brasileiros têm familiaridade, embora possam não utilizar com frequência.

Buckingham recomenda o uso de procedimentos avaliativos processuais e finais, bem como individuais e coletivos. Assim, importa identificar o que os alunos já sabem sobre a mídia e o que eles desconhecem, mas precisam aprender. A forma de fazê-lo é validando suas opiniões, motivando-os a exteriorizarem seus conhecimentos e suas percepções. O acesso dos alunos aos novos conceitos pode se dar por meio da orientação do professor ou de pesquisas que eles mesmos farão e socializarão. Eles devem deixar explícito o que sabem para conseguir refletir e fazer avançar sua percepção, em um processo de metarreflexão e autoavaliação. A avaliação processual é

valorizada, pois durante a produção de textos haverá a transformação da aprendizagem passiva (que vem da análise crítica) em ativa (necessária para que comuniquem novos significados). É no movimento entre leitura e escrita que a aprendizagem significativa irá ocorrer, o aluno tecerá formalmente relações entre o que sabia e a evolução de seu pensamento. O fato de ele externalizar suas concepções no início das atividades o ajuda nessa análise permitindo que, ao final, compare-as com as percepções dos colegas, bem como possibilita o registro de diversas interpretações possíveis. Ajuda-o também a, ainda uma vez, reelaborar suas próprias crenças.

O autor destaca que a avaliação apresenta uma série de aspectos que solicitam maior precisão, como ocorre com qualquer área curricular nova e que os professores em exercício desempenham o papel mais importante neste debate. Entre eles estão: a) critérios mais sólidos para avaliar ou acessar os conhecimentos dos alunos que permitam identificar o progresso da aprendizagem; b) determinação do que esperar que o aluno saiba em cada faixa etária e como ele deve avançar entre os níveis de conhecimento; c) critérios para avaliar o trabalho criativo; d) formas para relacionar a teoria e a prática; e) propostas para conciliar a aplicação de um modelo conceitual racionalista a um processo de aprendizagem que envolve, necessariamente, questões culturais, valores estéticos e investimento afetivo entre o jovem e a mídia; f) melhor entendimento acerca da efetividade da mídia-educação no relacionamento do estudante com a mídia e como isso ocorre.

Considerações

Buckingham adverte que o protótipo precisará ser adequado à realidade local. Assim sendo, no percurso para análise de sua aceitação e aplicação nas escolas locais desenvolveram-se algumas reflexões.

O Manual guarda alguma semelhança com um livro didático por sistematizar conceitos, propor metodologias e oferecer exemplos de atividades, facilitando assim sua aceitação pelos docentes. O fato de não estar disponível em português é, contudo, um obstáculo.

Apesar de a ação dos conglomerados internacionais de mídia, que nivelam procedimentos e moldam gostos, acabarem conferindo alguma similaridade aos ambientes midiáticos brasileiro e europeu, para que se compreenda a esfera midiática

nacional e local têm que ser agregados conteúdos que contemplem a legislação, a regulação, o histórico e a conformação midiática locais.

Os conceitos-chave reunidos no Manual são coerentes com a realidade local podendo ser integralmente estudados. Revelam processos inerentes à comunicação mediada que divulga representações da realidade, pressupõe audiências específicas, se utiliza de linguagens próprias e adota sistemas, na maior parte das vezes, similares de produção de textos. O domínio dos conceitos, entretanto, demanda estudo complementar dos processos midiáticos desenvolvidos em âmbito local.

Em relação às estratégias pedagógicas não há proposta do kit impraticável, ou conceitualmente inacessível para o docente brasileiro, a maior parte das estratégias é utilizada em nossas escolas, mesmo que não frequentemente.

O Manual, como pode ser conferido nos anexos deste trabalho, fornece alguns poucos exemplos de atividades que fazem referência a textos midiáticos inexistentes na mídia brasileira e em português, como o *Photo-You* e menciona programas enlatados e formatos veiculados tanto lá quanto aqui, como o *Big Brother*, *The Simpsons* e minisséries. Isso, contudo não se constitui em empecilho para o desenvolvimento das atividades. Entendendo-se o objetivo, é fácil fazer a transposição para a nossa realidade.

A dificuldade encontrada localmente é o acesso aos textos midiáticos para trabalhar em sala de aula. Eles não são disponibilizados nem pelos veículos e nem por instituições especializadas. Alguns materiais podem ser acessados na internet em um verdadeiro trabalho de garimpo que demanda tempo e, havendo a necessidade de obtê-los para uso em salas sem acesso à internet, será necessário o domínio de programas para *download* e, muitas vezes, conversão dos mesmos. Essa questão torna menos provável a atividade de análise envolvendo textos midiáticos audiovisuais e radiofônicos do que os impressos, o que também ocorre com a análise de contexto e os estudos de caso, em virtude da ausência de informações sobre o eixo de produção. A simulação, apesar de ser, aparentemente, uma estratégia simples, tem seu objetivo inviabilizado se o docente não conhecer bem a dinâmica de produção das mensagens midiáticas, pois ele será incapaz de colocar os alunos em situação de simulação das reais condições existentes.

Poucas páginas são dedicadas às justificativas, histórico e arcabouço teórico para o estudo da mídia, sendo, apresentados de forma sintética. É possível crer que, por se tratar de uma proposta com objetivo de ampla circulação, seria impossível ao autor integrar a ela conteúdos que dessem conta de contemplar a necessidade formativa de

todos os possíveis públicos de interesse, cabendo sua complementação, como se declara na obra, em cada local. Educar para a mídia pode ter como premissa conhecimentos das áreas da sociologia, da filosofia, da linguística, da semiótica, da história da arte, da literatura, do culturalismo na educação, da indústria cultural e alguns específicos da área da comunicação social, como a sociologia da comunicação de massa, os estudos do cinema e vídeo, a mediação e a representação entre outros, sem mencionar os envolvidos no manuseio da tecnologia, o que obriga àqueles que pretendem usá-lo a buscar informações complementares e desenvolver materiais e planos de atividades personalizados.

4 METODOLOGIA E ESTRUTURAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Este capítulo oferece uma visão de todo o processo que envolveu a preparação, o desenvolvimento e a avaliação das oficinas realizadas com a finalidade de preparar materiais e planos de atividades em suporte à ação docente na educação para a mídia.

4.1 Pesquisa-ação

A pesquisa foi idealizada como uma pesquisa-ação participante, na perspectiva de Thiollent (1984) em que para resolver problemas coletivos desenvolvem-se projetos de ação, permeados pela relação dialógica entre os participantes, que possam repercutir na práxis. Para o autor existem três facetas envolvidas nesse tipo de pesquisa: a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Ele afirma que “na pesquisa-ação existe realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados nos problemas sob observação” e ainda o tipo de ação é, de fato, “uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 1985, p. 63).

No processo que motivou esta pesquisa, descrito na introdução deste trabalho, as escolas buscavam colocar em operação emissores de rádio e televisão escolares. Solicitada a cooperar, a Universidade Sagrado Coração forneceu, a princípio, capacitação técnica por meio de um projeto de extensão. A experiência colaborou para a formação de uma conjuntura que levou os docentes a ansiarem pelo aprofundamento dos estudos de mídia. Tanto docentes quanto alunos queriam mais informação sobre o funcionamento dos meios de comunicação. Os docentes preocupavam-se quanto à reprodução, por parte dos alunos, de práticas adotadas pela mídia comercial e com o fato de verem nesses recursos apenas um potencial artístico e de entretenimento. Tinham, adicionalmente, receio de que os projetos não tivessem sustentação com a saída dos alunos capacitados, que cursavam os anos finais do ensino médio. Assim, explorar a potencialidade da emissora atrelada a atividades e conteúdos curriculares, apresentou-se como uma boa opção. Dessa vez, a pesquisadora e a equipe envolvida na escola se cotizaram visando a capacitação técnica dos professores e a elaboração de propostas didáticas compatíveis com o cotidiano das escolas e dos professores.

Para a pesquisadora, o temor era de que os docentes fizessem uso instrumental das tecnologias ou ainda, que o praticismo predominasse, sendo menosprezado o potencial pedagógico da comunicação escolar.

De acordo com Paulo Freire, o conhecimento se dá pelo diálogo acerca de um objeto e o processo de educação se sustenta no diálogo, tornando-se “um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (2006, p. 69). Ele alerta, igualmente, que se não conduzido de forma correta o processo terá como resultado a permanência de práticas culturalmente sedimentadas na comunidade com a qual se trabalha. Atentando-se ao alerta, optou-se na pesquisa-ação que os participantes opinassem, inclusive, sobre o referencial norteador de sua formação em mídia-educação.

A escolha do referencial teórico metodológico tornava-se central. Conforme alertam Miranda e Resende, “não há crítica possível sem a mediação da teoria” (2006, p. 517). Assim sendo, procurou-se identificar um aporte teórico metodológico que subsidiasse a prática docente e fosse acessível a eles, quem sabe permitindo a autonomia da comunidade escolar. De acordo com Maria Amélia Franco, quando a gênese da pesquisa advém do relacionamento entre o pesquisador e o grupo, e “decorre de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva com vistas à emancipação dos sujeitos, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade” (FRANCO, 2005, p. 485).

Segundo Carr e Kemmis, a pesquisa-ação, ao amparar-se na teoria educativa, deve ser balizada por cinco princípios norteadores:

a) rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade; b) admitir a possibilidade de utilizar as categorias interpretativas dos docentes; c) encontrar meios para distinguir as interpretações que estão ideologicamente distorcidas das que não estão, devendo proporcionar também alguma orientação sobre como superar os auto-entendimentos distorcidos; d) preocupar-se em identificar aspectos da ordem social existentes que frustram a obtenção dos fins racionais, devendo poder oferecer explicações teóricas mediante as quais os docentes vejam como eliminar ou superar tais aspectos; e) reconhecer que a teoria educativa é prática no sentido de que a questão de sua consideração educacional seja determinada pela maneira pela qual se relaciona com a prática. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 142-143)

Dessa forma, na definição do processo de capacitação dos professores e de seleção do referencial teórico metodológico as decisões foram compartilhadas com os

envolvidos. Eles solicitaram à pesquisadora que elaborasse uma proposta de trabalho e apresentasse a eles.

Na busca por estratégias didáticas de educação às mídias, tomou-se conhecimento do protótipo de currículo lançado pela UNESCO. Ele pareceu ser adequado para subsidiar as discussões. Um dos entraves era o fato de ser redigido em língua estrangeira, contudo, de acordo com o escritório da UNESCO no Brasil, seria, em breve, disponibilizada uma tradução do material em português, o que não veio a ocorrer. Observaram-se, no entanto, alguns fatores: o referencial teórico oferecido parecia sintetizado demais, o material de apoio mencionado – programas de tv, filmes, dados mercadológicos - não era disponibilizado e parte dele não era conhecido no Brasil. A questão do referencial teórico não aparentava ser um entrave, pois seria possível complementá-lo, trazendo a discussão para a realidade brasileira. O ponto mais desafiador seria o acesso a textos midiáticos nacionais e locais, bem como a dados mercadológicos.

A adequação implicaria em trabalho personalizado, o que já se esperava, pois o campo da educação para a mídia não conta com publicações em português e, muito menos, destinadas à formação de docentes para o trabalho com a mídia local. Seria também impossível encontrar uma publicação que, além do que se mencionou, estabelecesse relação com os conteúdos curriculares dos docentes envolvidos.

Na definição da carga horária, uma vez que se pretendia fazer correlações com a formação básica ou continuada de educadores, adotou-se como parâmetro a carga horária média de uma disciplina semestral na matriz das licenciaturas, entre 60h e 80h que permitiria dimensionar quantos módulos ou semestres seriam necessários para a formação básica em educação para a mídia. A atividade adquiria contornos de uma experiência piloto, que permitiria refletir sobre a formação de docentes.

A partir do material, elaborou-se um roteiro de trabalho que foi compartilhado com os interessados e adaptado conforme surgiram questionamentos e sugestões. O processo percorrido para a delimitação do conteúdo será exposto no item *Planejamento das Oficinas*, disposto mais à frente.

4.2 Participantes

Em um primeiro momento checkou-se possibilidade de oferecer a capacitação na Diretoria de Ensino de Bauru (DE). A intenção era atender a um desejo dos professores de que a certificação das oficinas tivesse validade na progressão funcional dos mesmos. Apesar da receptividade à proposta, a resposta foi negativa uma vez que qualquer capacitação só era oficialmente realizada atendendo às propostas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não existindo autonomia regional para oferta de cursos ou oficinas. A Diretoria, no entanto, prontificou-se a apoiar o projeto, divulgando-o nas unidades escolares.

Diante do fato, optou-se por oferecer as oficinas no laboratório MidiaLab, da Universidade Sagrado Coração (USC). O Midialab é um espaço equipado com seis microcomputadores, impressoras multifuncionais, três câmeras fotográficas digitais, quatro gravadores de áudio, uma filmadora de mão e tripé, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo para a condução de pesquisas em mídia-educação.

A proposta foi transformada em um projeto de pesquisa e submetida à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da USC que aprovaram o projeto⁴¹.

A maioria dos sujeitos interessados havia participado das atividades de extensão mantidas nas unidades escolares sob coordenação da pesquisadora, desde 2006, que envolviam o trabalho com as mídias. No entanto, decidiu-se oportunizar a participação de mais docentes, encaminhando convites para as escolas, por intermédio da DE.

Entre os pré-requisitos para que o professor participasse da pesquisa estavam:

- concordância com os princípios éticos que regem a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, o que ocorreu mediante assinatura voluntária do *Termo de Consentimento* para a pesquisa. Tal termo foi apresentado ao professor durante uma palestra inicial e, incluiu informações sobre as circunstâncias sob as quais a pesquisa seria realizada e os resultados divulgados.
- domínio básico de informática, incluindo habilidade para: receber, responder, enviar e-mails, anexando arquivos a eles. Criar arquivos no MS Word, salvá-los e organizá-los

⁴¹ O parecer do comitê encontra-se no arquivo pessoal da pesquisadora, bem como a carta de concordância da Pró-Reitora.

em pastas. Localizar informações na internet usando ferramentas de pesquisa como o *Google*.

Inscreveram-se doze professores. Alguns o fizeram por já terem atuado nas escolas em que se desenvolvia o projeto e, portanto o conhecerem, outros a convite de colegas e outros ainda, por interesse pela temática.

4.2.1 Perfil dos participantes

Os participantes eram professores experientes do ensino médio da rede estadual em Bauru, com idades entre 25 e 55 anos e diferentes formações: Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Matemática, Letras Português e Inglês. Quatro deles já haviam tido experiências com a linguagem radiofônica na escola. Um deles ocupava cargo de gestão na DE, sendo encarregado de dar apoio ao uso das tecnologias nas escolas vinculadas à DE. Um professor de língua estrangeira, depois de iniciadas as oficinas, foi nomeado coordenador pedagógico de sua unidade escolar. Metade deles atuava em escolas que conservavam a sala de informática em funcionamento. Participaram também, três alunos de graduação da universidade, entre eles duas cursavam licenciaturas e atuavam na rede estadual de ensino, o outro era um aluno de comunicação social e auxiliou nas atividades técnicas. Como docentes da USC, além da coordenadora da pesquisa, colaborou a Profa. Dra. Roseane Andrelo, integrante do grupo de pesquisa “Mídia, Educação e Democracia”, certificado pelo CNPq, do qual a pesquisadora também participava.

O quadro a seguir explicita a qualificação dos docentes:

Quadro 5 – Qualificação dos professores participantes

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	STATUS
1. Professora de matemática	Matemática	Concluinte
2. Professora de educação física	Educação Física	Concluinte
3. Professor de língua estrangeira	Língua Estrangeira	Concluinte
4. Professora de língua portuguesa	Língua Portuguesa	Concluinte

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	STATUS
5. Professor coordenador de tecnologia na Diretoria de Ensino	Educação Física	Concluinte
6. Professora de Educação Artística	Artes Plásticas	Concluinte
7. Professora de língua estrangeira e aluna de licenciatura em letras	Língua Estrangeira	Concluinte
8. Professora de filosofia e aluna de licenciatura em filosofia	Filosofia	Concluinte
9. Professora desistente	Língua Portuguesa	Desistente na primeira semana
10. Professora desistente 2	Língua Portuguesa	Desistente na primeira semana
11. Professor desistente 3	História e Geografia	Desistente na quarta semana
12. Professora desistente 4	Música	Desistente na terceira semana

Fonte: produzido pela autora.

Como pode ser constatado, dos doze docentes inscritos, oito finalizaram a capacitação. O motivo para desistência de duas docentes foi o temor em lidar com as tecnologias. Para as duas foi oferecida uma possibilidade de acompanhamento individualizado, em horário extraordinário, mas ainda assim não se sentiram prontas para enfrentar o desafio. Outra professora decidiu fazer um curso de especialização que coincidia parcialmente com o horário das oficinas, sendo assim preferiu abrir mão das oficinas por ter receio de não acompanhar o grupo e atrapalhar o desempenho de seus colegas. O último docente a desistir disse simplesmente que não conseguiria mais acompanhar as oficinas aos sábados.

As atividades em sala de aula envolveram em média um total de cento e oitenta alunos da educação básica nas escolas em que os docentes atuavam.

4.3 Período e etapas de trabalho

As atividades foram projetadas para serem desenvolvidas no período de março a dezembro de 2009, mas acabaram se estendendo até o final de 2010, por razões que serão explicadas mais adiante. As oficinas foram oferecidas no primeiro semestre de 2009, com o objetivo de coletivamente: a) analisar e refletir sobre conceitos e estratégias didáticas propostas no kit da UNESCO; b) manipular linguagens sonora,

audiovisual e digital; c) testar metodologias de ensino e concluir sobre sua adequação à realidade das escolas locais.

No segundo semestre de 2009 e em 2010, foi feito um acompanhamento com os professores. Entre os objetivos da pesquisa, incluía-se o de analisar a eficácia do *kit* para a formação dos docentes, assim sendo, a última etapa previa colher o relato dos mesmos acerca da experiência em sala de aula com a aplicação das estratégias desenvolvidas por eles nas oficinas, contudo, na maior parte dos casos, foi possível acompanhar o desenvolvimento das atividades.

A pesquisa desenvolveu-se de acordo com as seguintes etapas:

1. Desenvolvimento e aplicação de pré-teste dos instrumentos de coleta de dados que permitiriam:
 - Determinar, no início da pesquisa, o interesse, o conhecimento, as experiências prévias e os anseios que os professores nutriam sobre as abordagens práticas para ensinar e aprender sobre a mídia;
 - Avaliar as mudanças ocorridas nas concepções dos professores sobre a temática abarcada após a participação dos mesmos nas oficinas de educação às mídias;
 - A auto-avaliação dos participantes e do pesquisador;
 - A avaliação das oficinas pelos participantes.
2. Elaboração de planos de aulas e materiais pedagógicos contemplando os conceitos-chave e as estratégias pedagógicas propostas no protótipo de currículo. A adequação à realidade local se deu por meio da seleção de referenciais teóricos complementares e dos conteúdos de jornais impressos, programas televisivos, radiofônicos e digitais;
3. Divulgação da pesquisa nas escolas locais de ensino médio, com apoio dos docentes envolvidos e da DE;
4. Encontro com os interessados para apresentar a justificativa, objetivos, dinâmica e calendário propostos para as oficinas;
5. Inscrição e avaliação inicial dos participantes;
6. Realização das oficinas com os docentes do ensino médio pelo período de um semestre letivo;

7. Acompanhamento e registro do relato dos professores sobre o resultado da aplicação em sala de aula das estratégias desenvolvidas nas oficinas.
8. Avaliação dos resultados;
9. Divulgação dos resultados da pesquisa e das sugestões de atividades de educação para a mídia em eventos científicos e nas escolas locais.

Para a elaboração de materiais pedagógicos e desenvolvimento das atividades previstas – produção de *blog*, *podcast* e vídeo - foram utilizadas tecnologias usualmente disponíveis nas escolas públicas de ensino médio e na residência dos docentes: gravadores digitais de áudio, computadores pessoais, *softwares* de uso livre, bem como os da plataforma *Windows*, câmera fotográfica digital e *webcam*.

Os materiais produzidos foram disponibilizados, publicamente, no *blog* www.midiabb3.wordpress.com elaborado durante a realização do projeto.

4.4 Formas de análise dos resultados

Diversos procedimentos foram formulados para dar conta de visões distintas: a da pesquisadora, que analisou em que medida o Manual para Professores seria suficiente para a formação conceitual metodológica dos docentes e a dos participantes, que, em conjunto, consideraram a adequação da metodologia proposta à dinâmica da escola local e, individualmente, refletiram sobre a experiência pela qual passaram.

Avaliações reflexivas periódicas foram realizadas pelo conjunto de professores ao final das unidades e ao final de cada etapa da pesquisa. Elas se somaram às avaliações processuais e a final, feitas pela pesquisadora. A técnica de observação também foi utilizada para a coleta de informações durante o desenvolvimento e a avaliação dos processos. As oficinas foram registradas em vídeo, o que não se deu com as atividades em sala de aula, por não ser permitido fazê-lo nas escolas públicas, tendo sido gravadas em áudio. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo.

Os dados colhidos no diagnóstico inicial e na avaliação final foram organizados em eixos de análise. O primeiro abordou a compreensão dos docentes acerca da mídia, investigando uma possível transformação entre a forma como os professores concebiam a mídia no início e ao final das oficinas. O segundo abarcou especificamente as

reflexões dos docentes sobre as relações com a mídia e a tecnologia no âmbito educativo. O terceiro buscou identificar divergências entre o discurso e a prática dos docentes, amparado nas teorizações de Bourdieu, relacionando os elementos da cultura escolar aos conceitos de campo, *topoi* e *habitus*, possíveis interferentes na realização de práticas de educação às mídias.

As atividades práticas, desenvolvidas nas oficinas, foram avaliadas quanto à superação das dificuldades encontradas na produção dos textos midiáticos e a forma como os docentes se apoderaram da metodologia e dos conceitos para desenvolver propostas de mídia-educação. Observou-se:

- O desenvolvimento de habilidades técnicas básicas;
- A habilidade na utilização dos conceitos-chave, das estratégias pedagógicas e a coerência com os processos de avaliação propostos;

Complementarmente, os próprios participantes, em conjunto, foram convidados a avaliar as atividades, em todas as etapas. A discussão das propostas e a avaliação das produções coletivas permitiram, por meio de observação e análise de conteúdo das respostas, verificar o domínio adquirido pelos docentes dos conceitos-chave em mídia-educação (produção, linguagens, representação e audiências), competência que os auxilia a avaliar os trabalhos de seus alunos na escola básica.

As autoavaliações e a avaliação final das oficinas permitiram concluir sobre as mudanças ocorridas nas práticas e nas concepções dos professores. O mesmo se deu em relação à validade da metodologia adotada para a formação do professor.

Para a análise da viabilidade de adoção, nas escolas locais, das propostas contidas no Manual para Professores, os participantes definiram alguns critérios:

- a) Coerência com as necessidades sociais locais;
- b) Infra-Estrutura tecnológica da escola;
- c) Quantidade de equipamentos por alunos;
- d) Possibilidade de acesso aos equipamentos na escola;
- e) Formação pedagógica do professor;
- f) Formação técnica do professor;
- g) Quantidade de alunos por turma;
- h) Adequação ao conteúdo da disciplina específica;
- i) Flexibilidade curricular para o uso de conteúdos transversais;

- j) Viabilidade de trabalho transdisciplinar;
- k) Necessidade e disponibilidade de recursos financeiros;
- l) Tempo para preparo e aplicação das atividades;

As propostas desenvolvidas pelos docentes para serem aplicadas com os alunos em sala de aula, no entanto, tiveram papel fundamental, na medida em que permitiram avaliar a práxis docente, na qual a teoria e a prática se coadunam para dar conta das relações existentes na sala de aula, espaço em que circulam valores pessoais e culturais, conteúdos escolares, procedimentos avaliativos, anseios e frustrações. Nesse momento, observou-se como os professores planejaram as atividades, como concatenaram os conteúdos curriculares com os conceitos-chave propostos no manual, que estratégias pedagógicas foram selecionadas, se houve predominância do paradigma de participação, se as atividades usaram metodologia ativa, colaborativa, se conseguiram tornar a atividade significativa para os alunos, se partiram dos conceitos prévios dos estudantes e, enfim, como foi realizada a avaliação da aprendizagem. Outro fator considerado foi o interesse dos alunos pela temática e se as atividades os motivaram.

4.5 Estudo de conteúdo das oficinas

O planejamento do conteúdo das oficinas levou em consideração o interesse dos professores e as competências básicas a serem desenvolvidas.

Para os participantes, o conteúdo total do Manual deveria ser analisado e adequado de forma a assegurar uma visão global do documento e o conhecimento dos aspectos principais da metodologia de trabalho.

No protótipo de currículo da UNESCO, a carga recomendada para cumprir os níveis básico e avançado é de 120 horas. Em nosso caso, os docentes tinham receio de não conseguirem participar das oficinas por dois semestres subsequentes, o que seria necessário para cumprir essa carga horária. O que fundamentava tal receio é que os docentes do ensino médio dificilmente conseguem manter seus horários de trabalho por semestres consecutivos. Eles acabam se removendo para outras unidades escolares ou alternando seus horários de aulas de um semestre para o outro, o que poderia inviabilizar o término dos trabalhos pela equipe formada. Dessa forma, a proposta dos mesmos era condensar o conteúdo, combinando atividades presenciais a não

presenciais, compostas por visitas técnicas e atividades práticas nas escolas. O calendário do semestre era composto por dezessete semanas então, seria possível cumprir sessenta horas e ter encontros semanais de três horas e trinta minutos.

Analisando os dois níveis de formação sugeridos por Buckingham (2006) no Manual: a) inicial e generalista, que aborda conhecimentos e métodos educacionais básicos para a mídia-educação; b) avançado, que incorpora a mídia-educação e o processo relacionado com unidades de conteúdo como códigos e linguagem, ciências sociais, educação artística, entre outros, concluiu-se que a carga horária disponível só permitiria cumprir o nível inicial, porém seria possível projetar experiências no nível avançado se durante as oficinas os professores estabelecessem relações entre os conteúdos vistos na mídia-educação e o conteúdo curricular que ministravam, elaborando um plano de aula para ser aplicado no semestre que sucederia as atividades coletivas presenciais.

Mesmo com o tempo reduzido optou-se por fazer um esforço para manter todos os conteúdos teóricos, decisão essa que poderia ser reavaliada na medida em que se avançasse nas oficinas, observando o ritmo de trabalho do grupo. A estratégia decidida em comum acordo foi a de estabelecer uma lista de prioridades, conforme a opinião da maioria, para o estudo teórico e o desenvolvimento das atividades práticas coletivas. A definição veio das respostas concedidas em uma avaliação diagnóstica realizada com eles, por meio de um instrumento de coleta cujo modelo está disponível no apêndice dois. Ele foi elaborado levando em consideração os conceitos e habilidades promovidas pelo protótipo de currículo.

Dessa forma, a adequação da proposta do *kit* levou em conta as necessidades e os interesses elencados pelos docentes, baseados em seu cotidiano na escola pública, mantendo estreita relação com o Manual em análise. Para melhor compreensão da proposta pelos envolvidos, a primeira necessidade foi traduzir e fazer a síntese dos conteúdos do *kit*. Os materiais produzidos nesta fase encontram-se no *Anexo 13*.

Diagnóstico inicial: saberes prévios

O mapeamento dos interesses dos participantes, realizado por meio de um instrumento de coleta de dados, investigou: a) habilidade em lidar com a informática e acesso à tecnologia, na residência e na escola; b) conhecimento e expectativas em

relação à mídia-educação, incluindo familiaridade metodológica; c) visão sobre a lógica do mercado midiático e suas práticas profissionais.

A avaliação inicial revelou que os participantes tinham domínio das habilidades básicas para operar computadores: acessavam a internet pelo menos cinco vezes por semana para consulta de e-mails, operavam editores de textos e de *slides* como o *power point*, eram capazes de transferir arquivos de uma máquina digital para o computador e de descarregar e postar arquivos na *internet*, compartilhar arquivos por e-mail, usavam comunicadores instantâneos (MSN), acessavam redes sociais, como *orkut*, *youtube* e usavam motores de pesquisa para buscar informações, imagens, músicas e vídeos. Metade deles afirmou já ter criado um *blog* na *internet*, porém somente dois os alimentavam com informação, com frequência. Apesar de serem atividades mais complexas, no grupo alguns participantes (em torno de 30%) afirmaram saber editar textos em áudio e vídeo e manipular imagens usando *softwares* como o *Audacity*, *Windows Movie Maker*, *Photoshop*, *Picasa* e *Corel*, no entanto, questionados sobre quais dúvidas nutriam quanto ao uso das tecnologias, essas mesmas habilidades foram mencionadas pelo restante do grupo e mesmo por alguns desses respondentes, que alegaram ser usuários iniciantes.

Não houve consenso quanto à prioridade no interesse para aprendizagem de linguagens midiáticas: sonora, audiovisual e digital. Entretanto, a somatória dos votos das primeiras e segundas indicações revelou maior interesse para a linguagem sonora, empatando em segundo lugar, vídeo e digital (desenvolvimento de *blog*). Por força do interesse pela postagem dos materiais produzidos na *web*, de forma a permitir a socialização entre docentes e discentes, a linguagem digital teve que ser priorizada e a linguagem audiovisual acabou se tornando a última das prioridades.

Quanto ao acesso aos recursos tecnológicos, tanto em suas residências (excetuando-se uma docente) quanto nas escolas, os participantes tinham acesso à *internet* em banda larga, câmeras fotográficas. Apenas dois deles possuíam filmadoras. As escolas tinham entre 10 e 15 computadores, porém a quantidade de *webcams*, câmeras fotográficas, microfones, gravadores de áudio e filmadoras era bastante restrita, tendo uma ou duas unidades.

Considerando os participantes em sua relação pessoal com a mídia, três deles - aqueles que trabalhavam na escola que possuía uma rádio interna - afirmaram ter produzido e veiculado um programa de rádio, mas nenhum deles havia tido experiência com produção de mídia comercial, seja propaganda, matéria ou programa para rádio, tv,

jornal ou internet. Metade deles revelou não se indignar com a qualidade dos produtos midiáticos, a outra metade atribuiu sua indignação ao fato dos conteúdos serem superficiais, distorcerem a realidade e manipularem a opinião pública. Questionados quanto a já terem reclamado, quando insatisfeitos com os conteúdos midiáticos, seis deles afirmaram que nunca o fizeram, alegando não ter interesse pela mídia e, portanto, quase não consumirem seu conteúdo. Um participante não respondeu e o que respondeu afirmativamente, disse que reclamava com as pessoas a sua volta, por não saber como reclamar para os veículos de comunicação.

Quando perguntados do que sentiam falta na mídia, sete deles informaram que gostariam de ter acesso a textos qualitativos, a conteúdos artísticos e voltados à cultura. Um deles afirmou que não sentia falta de nada, pois era capaz de selecionar o que consumir.

Uma questão pretendia investigar a percepção dos participantes sobre as representações e indagava se a mídia retratava a profissão docente de forma compatível com a realidade, sete docentes responderam não e um sim.

Averiguando a inserção das mídias na escola, constatou-se que apenas um docente afirmou ter produzido um texto radiofônico junto com os alunos em aparente contradição com a questão anterior, porém a questão precedente relatou a produção de textos radiofônicos em atividade complementar. Os outros forneceram razões para não terem trabalhado com produção midiática: falta de capacitação e quantidade insuficiente de equipamentos.

Diversas expectativas foram fornecidas em relação às oficinas: adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos e socializá-los, desenvolver habilidades e competências, enriquecer a prática pedagógica com novas ideias de atividades, usar a rádio escolar no processo de aprendizagem, desenvolver um *blog* educativo.

Tendo sido apresentados às estratégias pedagógicas, propostas no protótipo de currículo, eles revelaram já ter utilizado algumas delas para o ensino de conteúdos formais: análise e produção textual. A simulação e o estudo de caso haviam sido aplicados por seis dos participantes, o estudo do contexto por quatro deles e a tradução, ou adaptação, por apenas dois. Nenhuma das estratégias provocou estranhamento aos docentes. De acordo com as respostas obtidas, entre as estratégias de maior interesse dos docentes para utilização nas oficinas figuraram a produção e a simulação.

A análise da percepção dos participantes em relação às práticas profissionais e à lógica de operação do mercado midiático revelou conhecimentos parciais, estando

alguns corretos, outros equivocados. Também se identificou a aderência a pensamentos de senso comum. Neste quesito foram sondadas opiniões sobre: manipulação, edição, agendamento, globalização, massificação, representação e audiências. Alguns docentes declararam que, para eles, a criticidade está necessariamente condicionada à existência de conhecimentos e do desenvolvimento da consciência, colocando em relevo a importância da intervenção educativa.

O grupo era formado por professores oriundos de diferentes áreas do saber. Com habilidades básicas e avançadas, considerando o manuseio da tecnologia, com anseios de aprendizagem heterogêneos, considerando os conceitos de mídia e de tecnologia e com formação superior heterogênea. Essas características poderiam potencializar e enriquecer o trabalho coletivo, desde que se elaborasse um percurso bastante diversificado e dinâmico, entremeando teoria e prática em cada oficina.

Quatro dos seis módulos do Manual se ocupam dos conceitos-chaves, como se observa na sequência. Para abordá-los foram selecionados textos midiáticos conhecidos localmente e planejadas atividades práticas. Selecionou-se ainda referencial teórico complementar, inclusive para atender ao primeiro módulo.

* *Módulo 1 – Introdução do curso*

Histórico da educação para a mídia; Razões para o estudo da mídia. Corpo de conhecimentos: os conceitos-chave (produção, representações, linguagens e audiências) e a pedagogia.

* *Módulo 2 – Conceito-chave Produção*

Relações das instituições midiáticas com outras instituições sociais. Dimensões mercadológicas da mídia e da produção de informação. Produção de textos.

* *Módulo 3 – Conceito-chave Linguagens*

Diferentes códigos, linguagens e gêneros, significados, funções e objetivos.

* *Módulo 4 – Conceito-chave Representações*

Representação, estereótipo e realismo nos diferentes gêneros textuais midiáticos. Tendenciosidade, parcialidade e objetividade.

* *Módulo 5 – Conceito-chave Audiências*

Circulação, estratégias de direcionamento das mensagens, apelo às audiências. Formas de usos e interpretação de mensagens midiáticas. Direitos, responsabilidade e prazer no consumo da mídia.

* *Módulo 6 – Metodologia e Estratégias Pedagógicas*

Pedagogia: a valorização do repertório midiático do aluno. Aprendizagem ativa, colaborativa, metarreflexão. Estratégias pedagógicas (texto, contexto, estudo de caso, tradução, produção, simulação). Avaliação da aprendizagem.

Para atender aos objetivos do primeiro módulo foram usados basicamente textos do próprio Manual, somados a um texto chileno sobre os desafios da educação para a mídia no século XX (anexo 2). Além disso, foram trabalhados textos brasileiros nos outros módulos: o rádio na educação (anexo 4), a linguagem fotográfica (anexo 7) e a jornalística (apêndice 3), a dinâmica de trabalho de jornalistas (anexos 8 e 9).

De acordo com o diagnóstico realizado, a adequação dos conteúdos deveria privilegiar os seguintes saberes:

- A cultura midiática;
- Linguagens midiáticas: digital, sonora, fotográfica e audiovisual;
- Conceitos-chave: produção, linguagem, representação e audiências;
- Estratégias Pedagógicas: análise textual e contextual, estudo de caso, adaptação, simulação e produção;
- Gêneros: jornalismo, publicidade e entretenimento.

Concluimos que o trabalho com a publicidade seria bastante profícuo e o jornalismo possibilitaria uma aproximação política com a realidade brasileira. O gênero educativo deveria ser, na medida do possível, atrelado ao entretenimento.

Visando a sequência de aprendizagem e as avaliações parciais, os conjuntos de conhecimentos propostos foram organizados conforme as seguintes unidades:

- Unidade A - módulo um: racional para o estudo da mídia na escola, cultura midiática e fundamentos da educação para a mídia.

- Unidade B - módulos dois ao cinco: conceitos-chave, não poderiam ser vistos isoladamente, como demonstrou Buckingham cada texto midiático estudado ou produzido oferece oportunidade para trabalhar vários conceitos.
- Unidade C – módulo seis: pedagogia, reunindo as estratégias pedagógicas, metodologia e avaliação, da mesma forma não poderiam ser vistas isoladamente.

Consideramos que, além desses conhecimentos, tínhamos mais dois conjuntos de habilidades e competências a serem trabalhadas e avaliadas: o manuseio da tecnologia e a união dos conteúdos curriculares aos de educação para a mídia.

Considerando a tecnologia programou-se a manipulação das diferentes linguagens na seguinte ordem:

- a) digital, para confeccionar o *blog* com registro das atividades;
- b) sonora, pela facilidade de manipulação e por permitir o exercício da oralidade;
- c) fotográfica, também pela facilidade de trabalho;
- d) audiovisual, por apresentar maior complexidade na manipulação.

Ao final das oficinas, confirmou-se o já esperado: a limitação do tempo não permitiu o estudo da linguagem audiovisual, a prática da produção em vídeo e a leitura crítica de programas de entretenimento.

As atividades foram distribuídas conforme o quadro na sequência.

Quadro 6 - Sugestão do conteúdo nas oficinas

Conceito-chave	Propostas de atividade	Estratégias Pedagógicas	Objetivos	Avaliação
Produção e Línguas	1. Desenvolvimento de um <i>blog</i> pessoal para postagem de produções e observações sobre o curso. Em casa: assistir ao vídeo de treinamento do editor de áudio <i>Audacity</i> ⁴² e fazer <i>download</i> do mesmo em seu computador pessoal.	Produção	Conhecer os recursos textuais interativos oferecidos pela linguagem digital.	Sucesso e dificuldades na produção do <i>Blog</i> .
Línguas Representações	2. A influência da mídia. Análise de textos publicados em uma revista sobre o professor e o desempenho escolar no Brasil. Escrever uma curta resposta para a revista contendo o seu ponto de vista sobre o tema. Transformá-la em um texto radiofônico, na forma de um <i>press release</i> , a ser divulgado por e-mail, ou encaminhado para emissoras de rádio.	Texto Produção Adaptação	Entender o uso de representações sobre o professor feito pela mídia. Trabalhar com adaptação de línguas - impressa para a radiofônica.	Análise das reações e respostas dos professores e dos dois textos produzidos.
Audiência	3. Leitura dos textos sobre reuniões de pauta no jornalismo – (sugestão: De Boner para Hommer de Lalo Leal). Discussão dos textos e preparação de um roteiro para entrevista a ser realizada com um jornalista da cidade.	Contexto Simulação	Entender como é construída a idéia de audiência, ou público alvo e como ela condiciona o trabalho do jornalista.	Analisar os valores que emergirão da discussão.
Produção	4. Visita à redação de um jornal. Observação das rotinas de trabalho e entrevista com profissionais (fotografar e usar um gravador de áudio se for permitido).	Contexto	Avaliar as condições de trabalho cotidiana dos jornalistas.	Participação na visita e na entrevista.
Representações	5. Análise de publicidade, confrontando materiais produzidos por um mesmo anunciante (por exemplo, Unilever) usando a imagem feminina para o público infantil, jovem e adulto (Dove e Axe).	Estudo de Caso	Entender as diferentes estratégias de aproximação ao público-alvo em função dos interesses de cada um.	Observação dos argumentos utilizados na análise e no debate.
Representações Audiências Produção	6. Desenvolvimento de estratégia publicitária. Produção de cartaz. Elaborar um roteiro para entrevista com um publicitário	Produção	Avaliar como os apelos publicitários são construídos a favor dos interesses do anunciante.	Análise das propostas e do debate surgido do confronto entre elas.
Produção Representações	7. Visita a uma agência de propaganda. Observação das rotinas de trabalho e entrevista com profissionais para entender como constroem as representações.	Contexto	Avaliar as condições de trabalho cotidianas dos publicitários.	Participação na visita e na entrevista.

⁴² Nas oficinas procurou-se usar apenas *softwares* de código aberto que poderiam ser utilizados sem custo nas escolas, desestimulando a prática da pirataria. O *Audacity* é um editor de áudio eficiente, simples de usar e disponível para *download* sem custo na rede mundial de computadores. Utilizou-se ainda programas do pacote *MS Office*, normalmente incluídos no computador no ato da compra.

Conceito-chave	Propostas de atividade	Estratégias Pedagógicas	Objetivos	Avaliação
Linguagens Audiências Produção	8. Redação de texto publicitário e elaboração de um vídeo simples com letreiros e fotos tiradas por eles. Sugestão de tema: Votar é preciso.	Produção	Produzir experimentalmente um foto documentário em vídeo.	Analisar o processo de produção e o vídeo
Linguagens Produção	9. Elaboração de um roteiro e produção de vídeo de 15": Vote no meu partido! Atividade não presencial: ler textos indicados.	Produção	Produzir experimentalmente um vídeo.	Analisar o processo de produção e o vídeo
Produção	10. Leitura de relatório de pesquisa que mostra a centralidade da mídia na vida dos jovens e textos sobre: o Estatuto da Criança e do Adolescente que trata do direito à informação e comunicação. Simulação de um Programa de Auditório no qual se debate o tema estudado.	Simulação	Analisar como a legislação aborda o direito à comunicação e a proteção à criança.	Participação no debate e na simulação.
Produção	11. Leitura e debates de texto sobre a história e a posse dos meios de comunicação e sobre as instituições de regulação e direitos autorais.	Contexto	Analisar a legislação sobre a posse, a regulamentação, a regulação e os direitos autorais.	Analisar os valores que emergirão no debate.
Audiências Produção	12. Elaboração de propostas para o exercício dos seus direitos constitucionais. Pesquisa sobre canais de comunicação com o receptor, disponibilizados pelos veículos. Elaboração e envio de e-mail para uma emissora de rádio verificando a possibilidade de veiculação de um programa mensal produzido por eles.	Produção	Pesquisar a existência e o funcionamento de canais de comunicação entre os receptores e os veículos de comunicação.	Analisar as propostas formuladas e o resultado da pesquisa.
Linguagens Produção Audiências	13. Desenvolvimento de proposta de um programa radiofônico sobre os desafios de educar. Os participantes deverão pensar no gênero, formato, duração, horário de veiculação, público-alvo e chamadas. Vinhetas de abertura e encerramento.	Produção	Entender as variáveis presentes na elaboração de um programa midiático.	Analisar as propostas formuladas.
Linguagens Produção	14. Produção de um piloto para o programa e encaminhamento para emissoras.	Produção	Vivenciar a produção de um programa radiofônico.	Analisar o programa desenvolvido.
Metodologia de ensino	15. Práticas pedagógicas – exemplos.	Metodologia	Conhecer exemplos de aulas de mídia-educação.	Participação, críticas e sugestões.
Metodologia de ensino	16. Práticas pedagógicas – exemplos.	Metodologia	Conhecer exemplos de atividades interdisciplinares para aulas de mídia-educação.	Participação, críticas e sugestões.
	17. Avaliação do curso.			

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta foi socializada com os docentes, suas sugestões deram origem ao quadro a seguir, adaptado ao longo das oficinas para contemplar o ritmo de trabalho dos docentes.

Quadro 7 – Unidades de conteúdo das oficinas

UNI-DADE	CONTEÚDO 1º. período	CONTEÚDO 2º. período
A (3h30)	Apresentação dos participantes, do laboratório e seus recursos.	Análise da relevância da EM na escola local
B (3h30)	Construção do <i>Blog</i> e postagem das impressões dos professores.	Introdução às ferramentas do software <i>Audacity</i> .
(1h)	Atividade não presencial (NP): Leitura de texto com conceitos	
B (3h30)	Análise da viabilidade de aplicação na escola local dos conceitos fundamentais da EM: produção, linguagens, representação e audiências.	Noções sobre a linguagem radiofônica, exercícios de sensibilização. Introdução às ferramentas do software <i>Audacity</i> .
	Estudo das características da linguagem radiofônica. Práticas com o <i>Audacity</i> .	Exemplos de metodologias de ensino usando a linguagem sonora.
B (3h30)	Desenvolvimento, pelos professores, de uma proposta de metodologia de ensino usando o áudio.	Planejamento de uma produção educativa em áudio.
	Produção de textos em áudio, usando o <i>Audacity</i> .	Audição e avaliação dos textos produzidos.
Avaliação	Conceitos sobre linguagem fotográfica.	Síntese e avaliação da Unidade B. Postagem no <i>Blog</i> .
(1h)	NP: Leitura de texto com as estratégias didáticas.	
(1h)	Postagem no <i>blog</i> dos materiais produzidos e das avaliações.	
C (3h30)	Análise da viabilidade de aplicação na escola local das seguintes estratégias pedagógicas: análise de texto e de contexto, estudo de caso e tradução. Exemplos. Elaboração de propostas usando as estratégias pedagógicas. Convite eletrônico para que outros professores acompanhem o <i>blog</i> .	Oficina de Publicidade
C (3h30)	Noções sobre as características da linguagem audiovisual.	Introdução às ferramentas do <i>Windows Movie Maker</i> . Exercício individual.
C (3h30)	Estratégia – tradução. Adaptar texto desafio matemático para a linguagem radiofônica.	Sugestão: conto matemático.
C (3h30)	Produção de foto-vídeo. Sugestão: desafio matemático: produção de fotos.	Edição de vídeo.
Avaliação	Síntese e avaliação da Unidade C. Elaboração de propostas levando em consideração os conceitos fundamentais.	Postagem no <i>blog</i> dos materiais produzidos e das avaliações.
(1h)	NP: Leitura de texto com as estratégias. 31h	
C (3h30)	Análise da viabilidade de aplicação na escola local das seguintes estratégias pedagógicas: simulação e produção. Exemplos, usando as estratégias mencionadas.	Estudo dos créditos de produção de três telejornais para identificação da equipe de trabalho. Preparação de questões de pesquisa a serem investigadas durante visita à redação de um telejornal ou jornal impresso. Se possível acompanhar uma reunião de pauta.

UNI-DADE	CONTEÚDO 1º. período	CONTEÚDO 2º. período
C (4h)	Visita técnica	
C (3h30)	Simulação de uma reunião de pauta em que os professores terão que optar pela veiculação de algumas notícias em detrimento de outras. Suas escolhas devem ser justificadas. Alguns momentos da simulação deverão ser fotografados para uso posterior em um documentário.	Elaboração de roteiro de vídeo. Os professores deverão produzir um pequeno documentário mostrando como são feitas as escolhas das notícias a serem veiculadas em um jornal. Quais critérios definem o que será veiculado e aquilo que ficará de fora do jornal.
C (3h30)	Identificação dos elementos que compõem uma equipe de produção de vídeo. Reunião de pré-produção. Distribuição de funções entre os professores para produção.	Captação de imagens usando <i>webcams</i> ou câmeras domésticas de vídeo.
C (3h30)	Edição das imagens.	Análise dos vídeos produzidos.
Avaliação (10h)	Síntese e avaliação da Unidade C e da Oficina.	Postagem no <i>blog</i> dos materiais produzidos e das avaliações finais.
NP: Elaboração de proposta de atividade (3h). Aplicação da proposta e avaliação (7h).		

Fonte: produzido pela autora.

Com os conteúdos definidos, realizou-se uma reunião inicial, na qual se esclareceram as dúvidas dos interessados, principalmente dos que chegavam ao grupo naquele momento. Em linhas gerais, queriam saber em detalhes quais conteúdos seriam abordados, qual a dinâmica e os objetivos das atividades, bem como os pré-requisitos necessários. Imaginavam tratar-se apenas de um curso e ficaram animados com a possibilidade de maior participação.

Em função da disponibilidade de todos definiu-se que os encontros presenciais iriam acontecer aos sábados e seriam destinados ao manuseio da tecnologia, à experimentação da metodologia, à reflexão coletiva sobre a teoria, a metodologia e a avaliação, sendo complementados por visita a veículos de comunicação.

Ressaltou-se também a importância da incorporação da tecnologia cotidianamente em suas vidas, bem como na preparação de aulas, para sedimentar os novos conhecimentos.

Em relação à metodologia, enfatizou-se que para dar dinamismo às atividades seriam intercalados estudos teóricos, atividades práticas e de reflexão, recorrendo-se à exposição, ao diálogo, à instrução, à pesquisa, à reflexão e à prática.

O caminho que se percorreu com os participantes foi diferente do recomendado por Buckingham (2006) para o trabalho com crianças e jovens em que a prática deve preceder sempre a teoria, uma vez que os adultos estão preparados para lidar com conceitos abstratos e desejam saber o porquê de cada atividade realizada e texto estudado. Apesar disso, a estratégia recomendada para o trabalho com os jovens foi usada com os docentes em algumas

atividades, pela importância do grupo vivenciar as situações de ensino como se fossem seus alunos, de forma a compreendê-las, refletindo sobre a validade e a viabilidade da aplicação das mesmas no cotidiano das escolas.

As oficinas ocorreram no primeiro semestre de 2009 em manhãs e tardes de sábado. As experiências e resultados estão relatados no capítulo que se segue.

5 PRÁTICAS COM OS DOCENTES

As práticas desenvolvidas com os docentes estão relatadas em duas etapas neste capítulo. A primeira foi guiada por três objetivos: a) conhecer e avaliar os conjuntos de conhecimentos delimitados no Manual para Professores que integra o *kit*; b) refletir sobre possíveis articulações entre os conteúdos curriculares que ministram e as metodologias e conceitos propostos no *kit*; c) verificar em que medida a manipulação da tecnologia poderia ser um obstáculo para a adoção das sugestões, não só pelos participantes, mas também nas escolas com os alunos. Nas onze oficinas, os docentes analisaram conceitos teóricos e diferentes metodologias para o estudo da mídia, construíram *blogs*, programas de rádio, fotografias e cartazes publicitários, além de realizarem visitas técnicas.

Na segunda etapa, o objetivo era examinar a exequibilidade das propostas do *kit*, tomando como parâmetro a práxis docente, evidenciada na forma como eles se apropriaram dos saberes construídos nas oficinas ao elaborar os planos de atividade, bem como por meio da observação dos procedimentos adotados por eles nas atividades em sala de aula. Conforme Zanchetta Jr. (2008), os saberes práticos dos docentes, ancorados pelo *habitus* e alimentados na práxis cotidiana, são mobilizados para propor soluções que considerem tanto as condições e a estrutura disponíveis nas escolas, quanto os efeitos e resultados pretendidos, servindo de referência para análise da proposta europeia.

5.1 Primeira etapa: oficinas

Não seria possível demarcar com exatidão as unidades de conteúdo em cada oficina. Formalmente, considerando-se o estudo conceitual, na primeira oficina foram concentrados os conteúdos da unidade A (fundamentos da mídia-educação), na segunda, os da unidade B (conceitos-chave) e a partir da quinta oficina abordaram-se os conteúdos da unidade C (pedagogia). Porém, as estratégias pedagógicas e os conceitos-chave foram estudados e vivenciados em quase todas as oficinas, desde a segunda.

Nas oficinas, diversas estratégias foram utilizadas para a construção de saberes com os docentes: instrução, pesquisa, descoberta e reflexão, além das previstas no Manual - simulação, análise de texto e contexto, produção e estudo de caso.

A seguir é possível conferir o caminho trilhado nas oficinas e a disposição da teoria e da prática que se retroalimentaram, auxiliadas pela reflexão, na exploração dos conjuntos de conhecimentos e habilidades delimitados.

Quadro 8 – Teoria e prática nas oficinas de educação para a mídia (EM)

Oficinas	Teoria/ Conceito-Chave (CC)	Prática/ Estratégia Pe- dagógica (EP)	Conteú do cur- ricular	Observações/Localização do texto produzido
1	Relevância da EM e do kit	-	-	Atividade analítica e avaliativa.
2	Relevância da EM e do kit. Estudo teórico dos CCs e da avaliação. CC: uso da produção.	Produção do <i>blog</i>	-	Localização: www.midiabb3.wordpress.com
3	CC: uso de linguagens e audiência	Produção de roteiro para rádio e alimentação do <i>blog</i>	Orto- grafia Ciências	– Programa radiofônico: música, educação, informação e prestação de serviço. – Roteiro do radiojornal em: http://midiabb3.wordpress.com/2009/04/14/roteiro-do-radio-jornal-ofic-4/ – Roteiros individuais em: http://midiabb3.wordpress.com/2009/07
4	CC: uso da produção	Produção e edição de áudio	Orto- grafia Ciências	– Localização em: http://midiabb3.wordpress.com/2009/04/06/radio-jornal/ ; – Gêneros: jornalístico, educativo, entretenimento.
5	CC: uso de linguagens Estudo teórico dos CCs e das EPs	Produção de fotografia e alimentação do <i>blog</i>	-	Gênero: publicitário. Localização em http://www.flickr.com/photos/37753450@N07/page4/ .
6	Histórico da EM C.C: uso de audiência, representação e produção.	Análise de texto e contexto, simulação e produção de cartaz publicitário.	-	Gênero: publicitário. Localização em http://midiabb3.wordpress.com/2009/05/10/cartaz-produzido-linguagem-publicitaria
7	CC: uso de linguagens e produção Estudo teórico dos CCs e das EPs- Avaliação	Análise de texto, contexto e alimentação de <i>blog</i>	-	Gênero: jornalístico
8	CC: uso da produção	Produção de entrevistas e fotos.	-	Visita ao Jornal e à Rádio.
9	CC: uso de produção, audiência e representação.	Simulação de reunião de pauta e produção de roteiro para radiodocumen- tário	-	Gênero: jornalístico. Roteiro do radiodocumentário em: http://midiabb3.wordpress.com/2009/06/27/roteiro-do-documentario-radiofonico-jornal/

Ofic.	Teoria Conceito-Chave (CC)	Prática Estratégia Pe- dagógica (EP)	Conteú- do cur- ricular	Observações
10	CC: uso de produção e linguagens Avaliação	Produção de radiodocumentário, Alimentação do <i>blog</i> e do vídeo	-	Gênero: jornalístico. Localização em: http://midiabb3.wordpress.com/2009/06/25/radio-documentario/ .
11	CC: uso de produção e linguagens Avaliação	Alimentação do <i>blog</i> e produção de vídeo.	-	Gênero: jornalístico. Localização em: http://www.youtube.com/watch?v=7WdD6mH_HX0

Fonte: produzido pela autora.

A preocupação com os conteúdos curriculares permeou as discussões havidas durante a produção de muitos desses textos, todavia nas oficinas a decisão era priorizar o trabalho com os conceitos de mídia, deixando o desafio de agregá-los às atividades para a etapa posterior, quando houvesse mais segurança para usar os novos conhecimentos. A tecnologia foi envolvida em, praticamente, todas as atividades, tendo sido usados: editores de texto, de imagem, de áudio, recursos da linguagem digital para construção de *blogs* e hospedagem de arquivos. Somente a edição de vídeo ficou fora da formação. No vídeo produzido, os participantes apenas definiram suas falas, atuaram como apresentadores e captaram imagens.

As oficinas contemplaram mais as atividades de produção que as analíticas, por ter sido esse o anseio dos docentes. Tal procedimento vai ao encontro do atual paradigma da mídia-educação, abordado no capítulo 2, que prevê a inserção do jovem no eixo de produção.

Dados quantitativos revelam os conteúdos e procedimentos estudados nas oficinas:

Quadro 9 – Visão quantitativa dos conhecimentos trabalhados

Fundamentos kit e EM	Conceitos-chave				Estratégia Pedagógica						Tecnologia				
	Represent.	Audiência	Produção	Linguagens	Contexto	Texto	Estudo	Simulação	Produção	Tradução	Áudio	Vídeo	Foto	Impresso	Digital
2	2	5	9	8	2	2	3	2	9	0	4	2	2	3	3

Fonte: produzido pela autora.

Os conceitos-chave *Produção* e *Linguagens* foram os mais utilizados, bem como a estratégia de *Produção*. A estratégia de tradução acabou não sendo utilizada por envolver um

trabalho mais complexo e menos aberto às atividades coletivas. A linguagem mais trabalhada foi a sonora, que requer o uso da tecnologia para captar e editar voz, efeitos sonoros e música.

Percepções dos participantes sobre a proposta do kit

Aqui se reúnem as percepções dos participantes, colhidas pelo registro verbal de suas falas durante as oficinas e em avaliações escritas individuais e coletivas.

- *Unidade A* (pertinência da mídia-educação e validade do *kit*)

Foi unânime o pensamento de que a proposta de mídia-educação é coerente com a necessidade dos estudantes, sendo apresentadas as seguintes justificativas pedagógicas para o estudo da mídia nas escolas: a) participante 1: “formação de alunos críticos, capazes de estabelecer relações entre o papel da mídia e as situações-problema do seu cotidiano”; b) participante 3: “formação de jovens aptos a pesquisarem informações e criarem conteúdos multimídia, usando as novas tecnologias para se expressarem perante o mundo”.

A participante 6 constatou: “a educação brasileira está longe dos países desenvolvidos, em relação à educação para a mídia. Existe um longo caminho a percorrer até o ideal em relação à mídia-educação”. Esse depoimento faz levantar a hipótese de que a chancela da UNESCO e a origem europeia do material possam ter exercido alguma influência sobre o depoente, reduzindo seus níveis de criticidade, em sintonia com o que apregoa a teoria da dependência de Paulo Freire e a de submissão ao imperialismo cultural, de Bourdieu (2002).

Considerando o *kit*, os docentes lamentaram sua oferta somente em língua estrangeira, ficando também desapontados com sua forma. A participante 6 inquiriu: “Onde estão os materiais em áudio e vídeo? Mas, afinal, isso é mesmo um *kit*?”. Ela se sentiu frustrada, em função de ser formada em educação artística e fazer uma relação diferente entre arte e mídia.

Sobre a viabilidade de aplicação local do kit, afirmaram:

Quadro 10 – Opinião sobre a aplicação local do kit e das estratégias pedagógicas

Part.	Uso do kit	Estratégias Pedagógicas
1	Dá para ser utilizado, mas é necessário um mínimo de recursos tecnológicos na escola e uma equipe gestora aberta para essas mudanças.	Todas são possíveis de ser trabalhadas desde que haja interesse do professor e gosto por educação midiática, além de recursos disponíveis.

Part.	Uso do kit	Estratégias Pedagógicas
2	Viável desde que haja profissionais habilitados e o mínimo de recursos tecnológicos na escola. Sempre respeitando as características e individualidades dos envolvidos no projeto.	Todas as técnicas podem ser utilizadas em sala de aula, desde que haja interesse do professor. É importante motivar os alunos para a aprendizagem de novos conteúdos
3	Se houverem profissionais aptos a trabalhar e tecnologia, é viável a aplicação do kit.	Todas são possíveis de serem executadas desde que haja um mínimo de recursos tecnológicos disponíveis.
4	Sim, a comunidade [em minha escola] tem bom poder aquisitivo para aceitar a realização dos trabalhos. Temos uma sala ampla somente para recursos audiovisuais.	Todas as técnicas sugeridas podem ser utilizadas em sala de aula havendo recursos, tempo e pessoas interessadas em executar o trabalho.
5	Acho sim possível, eu pessoalmente já tenho ideias de utilização em cursos e orientações técnicas a professores da rede de ensino do estado, em particular em nossa região.	O estudo de caso e de contexto, a simulação e a produção atendem às condições de tempo e recursos das escolas, sendo mais atrativas para alunos e professores envolvidos.
6	Acho que para uma utilização local, e até em nível nacional, o kit de mídia-educação deve ser um projeto menos complexo, com uma linguagem mais acessível aos jovens, mais lúdico, com aparência (e aí eu digo a questão visual) condizente com o que está sendo proposto (educar para as mídias). Eu acho que para uso local o kit não é apropriado e precisariam sim, serem feitas muitas adaptações.	Usar a produção. Os alunos estão cansados de ficar nas folhas, escrevendo, lendo, eles querem por a mão na massa. Produzir seria o melhor caminho para começar, mesmo que depois se voltasse para a simulação, tradução.
7	Sim, mas trabalhando cada conceito com calma, com um grupo interessado e disposto. E, é claro, é necessário que a escola ofereça os recursos tecnológicos.	Acredito que todas podem ser utilizadas, encontrando mais dificuldade na produção dependendo da escola e recursos tecnológicos disponíveis. É necessário começar a trabalhar com um grupo para depois abranger para toda a turma.
8	Possível é, mas a escola como um todo precisa querer isso para se ajustar. É preciso primeiro valorizar o conteúdo e se qualificar.	É mais fácil de trabalhar o que envolve análise: texto, contexto, estudo de caso. O trabalho em grupo, de produção e simulação, é muito bom, mas envolve disputa entre os alunos, então não pode haver muitos grupos envolvidos nem muitos alunos no grupo, pois fica difícil para o professor mediar às relações.

Fonte: produzido pela autora.

Os depoentes acreditam no potencial da proposta. Entretanto, ao reivindicarem condições particulares para sua colocação em prática, demonstram que a viabilização é

dependente de condições que não estão postas na atual rotina escolar. Clamam por: apoio técnico, envolvimento da equipe gestora e da comunidade, dinâmica temporal diferenciada e recursos que deem sustentação às ações. A crença de que a tecnologia é determinante é exemplificada pelo discurso da depoente 4, ao identificar o poder aquisitivo da clientela de sua escola com a ampliação das chances de sua aceitação e sucesso.

As alusões aos termos: interesse, gosto, querer e motivação, permitem inferir que o fato de as atividades serem facultativas condiciona a sua implantação na escola à identificação pessoal do docente. Na perspectiva de Dewey (1978, p. 86), o interesse provocará um acontecimento quando existir alguém que “encontre a si mesmo no curso de uma ação”, se apoderando de um objeto para concretizar uma atividade significativa para ele. Estabelecendo uma relação entre os depoimentos mencionados, os apelos dos docentes parecem dizer que nas escolas apenas seu interesse individual não basta, o envolvimento coletivo e a valorização da temática, será determinante para a abertura de brechas na rotina.

Nota-se também, na fala da depoente 7, o distanciamento entre teoria e prática existente até aquele momento das oficinas. Ela parece indicar que a prática, ao envolver os alunos, permitirá responder com propriedade sobre a compatibilidade dos pressupostos do *kit* com a realidade local. A participante 8, talvez em função de sua formação em filosofia, enaltece a qualidade das relações entre os alunos e a necessária mediação docente, que implica na conscientização dos sujeitos para que deixem o egocentrismo e cooperem com os outros, objetivo mais difícil de ser alcançado quando há grande número de alunos envolvidos simultaneamente. A participante 6 pareceu se ater mais a imanência do documento, o que é perfeitamente justificável por sua formação em artes, que privilegia a forma e o belo.

Quanto à tecnologia, a maior parte dos docentes (75%) argumentou estar disponível na escola, embora não em quantidade suficiente para atender individualmente aos alunos. O participante 5 lembrou que metade dos participantes pertencia à escolas que mantinham os equipamentos funcionando, o que era uma exceção. O participante 3 lembrou que quase todos os alunos tinham celular com câmera, facilitando o trabalho com fotografia e que a produção radiofônica era acessível pelo uso da oralidade e pelo fato de a edição ser fácil.

Em seus depoimentos, duas docentes, justamente aquelas iniciantes na carreira e alocadas em unidades escolares que pouco valorizavam o uso da tecnologia, atestaram a dificuldade em lidar com estratégias de ensino não tradicionais em suas escolas, demonstrando a resistência que nelas encontravam às inovações, traduzidas na falta de acesso a recursos e de apoio por parte dos gestores e dos próprios pares, sendo assim, coerentes as suas respostas de parecer mais difícil o trabalho com a estratégia de produção de textos

mediáticos e menos com as analíticas. Paradoxalmente, os outros docentes, alocados em unidades escolares com posicionamento mais aberto, não as refutaram, fato que torna emblemática as teorizações de Bourdieu sobre o potencial do *habitus* e dos *topoi* de servirem tanto à transformação, quanto à cristalização das práticas. Os estudos de Leite (2007), Altobelli (2008), Sanchotene e Molina Neto (2006) demonstram que os docentes moldam valores, hábitos e fundamentam práticas de forma a garantir o desempenho de suas funções na cultura em que se inserem, que é socializada com os ingressantes tendendo a perpetuar-se. Percebe-se, que apesar das similaridades, em cada escola cultua-se um universo peculiar.

Houve consenso quanto à possibilidade de realizar trabalhos interdisciplinares com conteúdos de mídia. Os participantes afirmaram ser essa a melhor forma de viabilizar as atividades conjugadas aos conteúdos curriculares, mesmo que ocupassem o tempo de mais de uma aula. A participante 2 relatou ter socializado os novos conhecimentos com os pares em sua escola propondo atividades interdisciplinares. No entanto, a participante 8 argumentou: “Nas escolas em que eu trabalho isso é complicado. A gente até tenta fazer trabalho conjunto, mas na hora da execução o resultado não é dos melhores. Um trabalho não complementa o outro, apenas são feitos com o mesmo tema”. Infere-se pela resposta, o nível de exigência da participante 8 quanto aos resultados esperados.

Para eles, falta ao professor formação específica para abordar a educação para a mídia, corroborando os resultados encontrados por Mafra (2007), em investigação com acadêmicos que cursaram Letras em uma universidade pública, entre 1995 e 2002, que aferiu que a mídia, quando abordada na formação dos docentes, tinha finalidades instrumentais, pretextuais, ou motivacionais. Almeida, Polesel Filho e Andrelo (2009), investigando os cursos de formação de pedagogos, chegaram a uma conclusão semelhante.

Unidades B (conceitos-chave)

Ao ler o texto sobre os conceitos-chave, seis docentes afirmaram não ter dificuldade alguma em compreendê-los. No entanto, houve reflexões mais aprofundadas: “para explorar completamente o potencial desses conceitos é preciso conhecer o contexto bem amplo da dinâmica de funcionamento da mídia” (participante 8); “são amplos, duvido que existirá tempo suficiente para conhecê-los por completo nos encontros” (participante 2). Tais relatos à pesquisadora, evidenciam o reconhecimento da dimensão da temática envolvida.

Se a resposta verbal dos docentes suscitava dúvida sobre a compreensão dos conceitos, o relatório, realizado em conjunto após a atividade de produção radiofônica, permitiu perceber a correta identificação dos conceitos-chave por eles, como se pode conferir na transcrição a

seguir, colhida durante procedimentos adotados nas oficinas para sistematizar os processos de assimilação dos conteúdos:

Começamos com o objetivo de trabalhar o conceito-chave *Produção*, mas analisando os conceitos um a um percebemos que, ao produzir o programa de rádio, discutimos:

- Produção: utilização da tecnologia (uso da informática e programas relacionados ao meio); práticas profissionais (repórter de rua, editor, redator, BG, reunião de pauta entre outros.); circulação (o rádio jornal teria edições diárias gravadas e veiculadas no intervalo das aulas).
- Linguagem: foram trabalhados os conceitos da linguagem oral, necessários em uma transmissão radiofônica.
- Audiências: foram trabalhados os conceitos de público alvo e de direcionamento (programação direcionada a alunos na fase da adolescência); circulação (a cargo da Coordenação da Escola); significado; prazeres (música, quiz, vinheta); diferenças sociais (oferecer informação e entretenimento aos alunos do ensino médio).
- Representações: não utilizado.

Unidade C (pedagogia)

Acerca da metodologia e do tempo necessário para desenvolvimento das atividades alguns relatos foram significativos:

O material oferece novas possibilidades para atuar na sala de aula (participante 6).

Possível de aplicar é, mas algumas [estratégias] que envolvem mais tempo têm que ter flexibilidade nos horários, a coordenação pedagógica tem que ajudar (participante 1).

Os alunos super se empolgam. Mas, infelizmente, o mais difícil é contar com a sala de informática disponível e os equipamentos funcionando. Toda vez que você vai lá algo não tá funcionando (participante 7).

O participante 6 ressaltou o caráter de inovação metodológica proposto pelo *kit* de mídia. Os outros não o fizeram, provavelmente pelo fato de as estratégias pedagógicas – produção, simulação, análise de texto e contexto, tradução e estudo de caso - não serem verdadeiramente inovadoras, sendo utilizadas nas escolas. Na realidade, o diferencial estava na utilização das mesmas conjugadas ao uso da tecnologia e ao conteúdo da mídia. Os depoimentos dos outros dois participantes (1 e 7) demonstram que, conforme afirma Leite (2007, p. 42), o papel do professor, que é um funcionário da escola, é “determinado por regras que regem a organização escolar”, sendo seu trabalho orientado por objetivos determinados em instâncias superiores e coordenado por um colega responsável pela organização pedagógica da unidade escolar que tem a visão de conjunto e por isso é capaz de

avaliar quando uma proposta manterá a harmonia ou causará desequilíbrio ao coletivo escolar. Assim, nas escolas se priorizam recursos e apoio para as ações privilegiadas no projeto político pedagógico da unidade escolar e se secundarizam as outras. Quanto ao tempo requerido para o preparo de atividades, 65,5% dos docentes responderam que ele não seria problema. Conclui-se assim, que para os participantes, por um lado, o tempo permite o preparo das atividades, mas por outro, moldado pela organização do horário escolar, inibe à aplicação das propostas.

Considerando à **avaliação**, a participante 4 disse “os conceitos-chave são bons parâmetros para a avaliação”. Porém, apenas dois participantes fizeram a relação entre avaliação e conceitos-chave. A participante 2 declarou não estar segura sobre os critérios a serem usados. Quatro deles não responderam e o participante 1 afirmou que “levaria em consideração a motivação e a participação dos alunos”. Foi notória a dificuldade, evidenciando a necessidade de aprofundamento na abordagem teórica e prática desse quesito e despertando suspeitas de que a lacuna pudesse ter repercussão em suas condutas pedagógicas. Diversos fatores podem ter colaborado para a dificuldade relatada: a) falta de aprofundamento sobre a temática no próprio *kit*, fato reproduzido nas oficinas; b) declaração, no documento, de que esse aspecto demanda maior desenvolvimento metodológico; c) domínio incipiente dos conhecimentos a serem verificados na aprendizagem, expressos pelos conceitos-chave de produção, linguagens, representação e audiência, os quais os participantes apenas começavam a manipular; d) ausência de referenciais teóricos específicos do campo da comunicação, do sócio-culturalismo e daqueles que possibilitassem refletir sobre criticidade e cidadania; e) pouco espaço para reflexão nas oficinas sobre critérios de avaliação de conhecimentos e competências dificilmente quantificáveis e delimitáveis; f) falta de abordagem prática, que só iria ocorrer na próxima etapa e que permitiria sua verificação e consolidação.

5.1.1 Avaliação final das oficinas

A externalização de pontos de vista e a socialização de experiências vivenciadas nas escolas colaboraram para: a ampliação das possibilidades de trabalho, as tomadas de decisões e o encontro de soluções coletivas e individuais. A metodologia da pesquisa-ação contribuiu para a construção ativa e colaborativa de saberes, pois as atividades eram iniciadas, quase

sempre, pela discussão de propostas e seguidas pela tomada de decisão, divisão e execução de tarefas e, finalmente, pela reflexão sobre os processos vivenciados e os resultados alcançados.

Os docentes relataram a existência de envolvimento e motivação nas atividades práticas. Como críticas apresentaram: tempo escasso que implicou em um ritmo intenso e, conseqüentemente, por vezes, cansativo, com falta de aprofundamento nos conteúdos; necessidade de mais tempo para a produção em grupos. O fato foi uma consequência da opção dos próprios participantes por ter uma visão geral de todos os conteúdos do *kit*, mesmo tendo consciência da limitação da carga horária.

Sobre o fato de estarem aptos a abordar pedagogicamente a mídia em sala de aula, a maior parte (75%) dos docentes considerou ter desenvolvido habilidades e competências para usar as múltiplas linguagens e levar os alunos a desenvolver uma visão crítica dos conteúdos midiáticos. Seus depoimentos revelavam a expectativa que nutriam em relação à elevação dos níveis de criticidade entre os alunos. Para eles, a capacidade de desvelamento dos processos produtivos, econômicos e políticos que orientam a produção midiática, teriam possibilidade de mudar a perspectiva de consumo dos textos midiáticos pelos estudantes. De certa forma, a experiência na oficina de publicidade, em que se debateu a influência do apelo publicitário, foi emblemática, levando-os a ampliarem a conscientização de que o diálogo sobre a temática e a socialização de diferentes pontos de vista, ajuda na compreensão dos processos internos de formação do desejo do consumo.

Considerando o trabalho com as mídias em sala de aula, a maior parte dos docentes (62%) afirmou sentir-se apta a desenvolver atividades com: rádio, revista, jornal impresso e internet. Trinta e sete por cento disseram estar prontos para usar, inclusive, o vídeo, pouco abordado nas oficinas, mas que alguns já conheciam de forma elementar. O sentimento de confiança dos docentes veio da experiência que eles acumulam em sala de aula, somadas à evolução de seus conhecimentos sobre o campo da comunicação, ameadados nas oficinas e nas visitas realizadas aos veículos de comunicação.

No tocante ao manuseio da tecnologia, ficou evidente que tempo, interesse e infraestrutura são determinantes para o aprendizado. Apesar de todos terem tido as mesmas oportunidades, 37% dos participantes declararam não ter desenvolvido as habilidades como gostariam. Entre as dificuldades destaca-se: pouca habilidade em edição de áudio e vídeo e, até mesmo, para postar conteúdo no *blog*. Tal fato se explica em parte pelas características do trabalho coletivo, em que as funções são delimitadas e cada um assume a que prefere. Uma saída para favorecer a participação de todos é repetir as atividades, com rodízio de funções, o que não foi possível durante as oficinas dado ao volume de conteúdos abordados. Os

participantes com mais tempo livre praticaram as atividades em suas residências e tiveram mais facilidade no domínio dos procedimentos, mesmo sem terem conhecimentos prévios. Vale ressaltar que, ainda que a produção fique por conta dos alunos e que ao professor caiba o papel de orientação, o desempenho do docente será tanto melhor quanto for o seu domínio sobre as habilidades requeridas, seja visando à aprendizagem de conteúdos curriculares ou a gestão de projetos de comunicação, no sentido proposto por Soares (2000), com a implantação pela comunidade escolar de atividades de imprensa escolar radiofônica, impressa e audiovisual.

Perguntados acerca do apoio necessário para operarem com as linguagens midiáticas e tecnologias na escola, os seguintes aspectos foram mencionados: a adesão da comunidade escolar, da equipe gestora e dos alunos, inclusive para viabilizar a implantação de atividades coletivas e interdisciplinares. Citaram ainda a necessidade de monitores para suporte técnico, de salas ambiente apropriadas e recursos materiais condizentes com a quantidade de alunos.

Sobre uma possível participação na mídia comercial de textos que representem à categoria docente ou aqueles produzidos nas escolas, afirmaram não se considerar capazes de elaborar um programa que possa ser veiculado, como se observa nas respostas dos participantes 6 e 7, respectivamente: “preciso focar na produção [de programas] que ainda está deixando muito a desejar na escola que leciono”, “acredito que ainda falta um pouco [de prática] para a produção de um programa”. Os posicionamentos mostram que os docentes nivelam seu padrão estético àquele oferecido pela mídia profissional, devido ao consumo habitual de mídia, o que vem à tona ao analisarem a sua própria produção e a de seus alunos, fazendo com que, considerando veiculá-los em mídia comercial, tanto o processo envolvido na produção quanto o conteúdo desses textos sejam considerados secundários. Tal fato pode, inclusive, interferir na avaliação da aquisição de conhecimentos, por colocar acento onde não deve. De acordo com os preceitos de Buckingham (2006) deve-se avaliar o processo envolvido na produção e não a qualidade estética do produto. Esse mesmo padrão permeia as expectativas dos discentes como pôde ser observado neste relato de um participante envolvido na produção de um jornal escolar: “Do jornal teve algumas coisas que não gostei. Acho que poderia ter ficado melhor. As fotos, assim mais distribuídas. Bom, foi a primeira vez, talvez na próxima fique mais parecido com o Bom Dia [jornal que circula no município]”.

A evolução dos conhecimentos dos docentes sobre a comunicação social

No questionário final, comparativamente aos resultados obtidos na avaliação inicial, as respostas atestaram amadurecimento. Eles souberam elencar pontos positivos e negativos considerando: a lógica de mercado, a dimensão industrial do trabalho nos veículos de comunicação, a falta de regulação e o fato de alguns veículos de comunicação serem prestadores de serviço público. A maior parcela dos participantes demonstrou compreender as causas e efeitos inerentes aos processos de produção midiática. A participante 8 declarou que “vender ideologias é mais perigoso que vender produtos, e a mídia faz isso”, abordando a prática de manipulação, edição e agendamento adotados na mídia.

Considerando a evolução de seus conhecimentos sobre a lógica do mercado midiático e as práticas dos profissionais que nele atuam, destacaram terem sido ampliados: a visão crítica que detinham sobre a mídia, a familiaridade com os recursos tecnológicos e com as linguagens midiáticas. Citaram ainda, como relevantes, os conteúdos vistos acerca dos meios de comunicação e a compreensão obtida sobre a relação entre a sociedade e os processos midiáticos. Os relatos revelaram o desenvolvimento de uma visão mais crítica, com maior percepção de detalhes nos textos midiáticos, como entonação e análise de falas dos atores. Foi mencionada também a busca por uma notícia em dois veículos, como forma de estabelecer comparações quanto ao enquadramento das informações.

Perguntados sobre o que teria mudado em seu relacionamento pessoal com a mídia após as oficinas, responderam que passaram a demonstrar disposição para reclamar e reivindicar mais qualidade nos conteúdos, compreendendo que como cidadãos têm direito à informação e à comunicação de qualidade e que os próprios meios de comunicação assumem eticamente um compromisso com o público, podendo ser cobrados pela população. Seus depoimentos se revelam articulados com o sentido proposto por Buckingham (2006, p.145) quando declara ser objetivo da educação para a mídia oferecer “recursos críticos para interpretar, compreender e (se necessário) contestar os meios de comunicação que permeiam suas vidas”.

Para os respondentes há imposição cultural por parte dos veículos de comunicação. A participante 2 afirmou: “a mídia influencia as pessoas de acordo com seu interesse, dependem do gosto popular, adequando a programação a fim de elevar a audiência”. Compreendido o cenário, fica evidente a necessidade de intervenção educativa. O estudo dos pressupostos de Bourdieu (1982) e Hall (2005), ausentes do referencial europeu, na medida em que demonstram as relações entre cultura, sociedade e subjetividade, no caso do primeiro, e

cultura e leitura midiática, no caso do segundo, seriam úteis para complementar a formação dos docentes. Também auxiliaria na tarefa, o conhecimento do referencial proposto por Zanchetta Jr. (2008) para o trabalho com os textos da imprensa, que pretende levar os estudantes a galgar novos patamares de compreensão, partindo do nível de leitura emocional, que normalmente os envolve ao lerem os textos midiáticos, fazendo com que adquiram a competência da leitura racional. Essa mudança de perspectiva é essencial ao avanço no processo de ensino aprendizagem da mídia, com o docente entendendo a si mesmo e ao jovem como copartícipes do processo de construção cultural.

5.2 Segunda etapa: formulação de propostas pelos docentes

Foram desenvolvidos, ao total, doze planos de atividade pelos docentes, unindo os conceitos de educação para a mídia aos curriculares (linguagens, matemática, educação física, filosofia, educação artística). Nesta fase a pesquisadora procurou interferir o mínimo possível, pois a intenção era verificar se os participantes haviam assimilado os conceitos e como se apropriariam deles, avaliando-os ou não.

Previa-se que, ao final das oficinas, uma proposta de atividade seria desenvolvida pelos participantes e aplicada com seus alunos em sala de aula no segundo semestre, unindo os conteúdos de educação para a mídia aos conteúdos do *Caderno do Professor*, adotado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Elas seriam analisadas pela pesquisadora e, caso necessário, sugestões de adequações seriam indicadas.

Contudo, entre o desenvolvimento dos planos e a efetiva aplicação das atividades, aconteceram fatos não previstos. O início das aulas na rede foi adiado em função da epidemia da gripe H1N1, o que culminou em um semestre atípico e tumultuado nas escolas, com aulas tendo que ser repostas em horários não usuais. Para completar, em função do programa Acesso Escola, no meio do semestre as salas de informática das escolas foram desativadas, o acesso à internet tornou-se indisponível, não se sabendo até quando a situação perduraria. Na maior parte das escolas os laboratórios ficaram indisponíveis até o fim do ano de 2010. Tais circunstâncias provocaram grande desorganização. A maior parte dos participantes havia elaborado planos de atividades que envolviam o uso da tecnologia e se viu impedida de aplicá-los. Dessa forma, as propostas tiveram que ser reformuladas para se adequar às circunstâncias, sendo aplicadas no primeiro semestre de 2010, com exceção à participante 4

que adaptou sua proposta à necessidade emergencial de abordar o surto de gripe e a aplicou logo que as aulas se iniciaram, aproveitando a sala de informática que ainda funcionava. As circunstâncias serviram, entretanto, para comprovar que a abordagem mídia-educativa não é necessariamente dependente do uso da tecnologia.

Para o acompanhamento das análises desenvolvidas, elaborou-se um quadro com a síntese das propostas. Os planos de atividade estão, porém disponíveis na íntegra nos anexos deste trabalho⁴³. Foram formuladas doze propostas, fruto do trabalho inicial dos docentes e de sua reformulação por alguns deles. Três participantes não reformularam as propostas: a participante 4 - caso mencionado no parágrafo anterior; a participante sete, por ter sido contemplada com uma bolsa de estudos para intercâmbio no exterior, permanecendo fora do país até 2011 e o participante 5, que por estar na coordenação de tecnologia da DE precisaria, necessariamente, envolver as tecnologias. Ele, além de não poder dar andamento às ideias que desenvolveu e que pretendia implantar com os docentes, teve que administrar um grande fluxo de trabalho na gestão da reorganização das salas de informática das escolas filiadas à região de Bauru, com o Acesso Escola.

O quadro a seguir traz a relação das propostas, destacando os conteúdos curriculares e os de mídia. Na primeira coluna do quadro indica-se o participante que a desenvolveu e na segunda, o número da proposta que permitirá sua localização nos anexos.

Quadro 11 – Síntese das atividades propostas pelos docentes

Partic.	Prop.	Conteúdo curricular	Atividade prática
1	1	Matemática	Produção de programa de rádio
2	2	Educação Física	Produção de programa de rádio
1/2	3	Matemát/Ed. Física	Análise de revistas e produção de títulos de matérias
3	4	Língua estrangeira	Produção de programa de rádio
3	5	Língua estrangeira	Produção de jornal impresso
4	6	Língua portuguesa	Produção de faixas e cartazes publicitários
5	7	Mídias e tecnologias	Análise, simulação e produção de jornal impresso.
6	8	Artes	Produção de documentários em vídeo
6	9	Artes	Análise do programa BBB.
7	10	Língua Estrangeira	Produção de propaganda.
8	11	Filosofia	Produção de vídeo.
8	12	Filosofia	Análise de documentário.

Fonte: produzido pela autora.

⁴³ Na elaboração das propostas de atividade os docentes poderiam adotar o formato de plano de aula que usam no cotidiano, devendo apenas mencionar os conceitos-chave e descrever a metodologia a ser utilizada.

Tanto as propostas aplicadas quanto as não aplicadas foram tomadas como *corpus* de estudo, por se entender que constituem produções autônomas dos docentes, sendo capazes de revelar não só sua assimilação dos conceitos, mas a relevância que deram a eles e a consideração sobre a viabilidade de serem implantados na prática. Baseando-se nas teorizações de Bourdieu, é possível afirmar que as produções resultam de um processo de negociação subjetiva de cada docente com a cultura escolar, determinante para a manutenção das práticas docentes, e os *topoi*, que permitem a invenção e a improvisação. Dessa forma, a invenção e a improvisação se revelam, mas são contidas pela ideia do possível e pela concepção do que seja o campo de ação docente, internalizada pelo professor (BOURDIEU, 1982). A título de exemplificação, três docentes propunham envolver os alunos com a pesquisa de conteúdos curriculares, usando para isso a biblioteca e os mecanismos de busca da internet. Paralelamente, guiados pelos docentes, eles: aprofundariam as reflexões sobre as emissões radiofônicas que vinham ocorrendo no circuito interno da escola, discutindo acerca dos objetivos da socialização de ideias e aprendizagem, das características da comunicação mediada e da linguagem radiofônica; preparariam um roteiro para um pequeno programa; gravariam e editariam as mensagens com o auxílio dos alunos monitores da emissora; determinariam quais os melhores horários para a veiculação das mensagens e avaliariam a recepção das mensagens pelos colegas. Dessa forma, eles estariam se apropriando de uma nova metodologia de aprendizagem, que envolveria a comunidade escolar em uma rede de aprendizagem.

5.2.1 Avaliação das propostas dos docentes

Na análise das propostas observou-se a atenção às seguintes recomendações do *kit*, que são exploradas nos subitens: a) participação: comunicação mediada e interpessoal, possibilidade de intervenção do aluno em sua comunidade; b) articulação dos conteúdos curriculares aos de mídia e o planejamento das atividades; c) a relação entre os conteúdos curriculares e os de mídia-educação; d) tecnologia e linguagens; e) pedagogia; f) avaliação; g) conhecimentos prévios e relativismo cultural. Expondo-se o relato de docentes e discentes, procedeu-se a análise de suas percepções sobre as atividades realizadas.

A) Participação: comunicação mediada e interpessoal

No quadro seguinte, uma síntese da forma como as propostas usaram esse potencial:

Quadro 12 – Uso da comunicação mediada ou interpessoal nos planos de aula

Comunicação	Proposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
	Mediada	x	x		x	x	x	x	x		x	x		9
	Interpessoal			x							x		x	3

Fonte: produzido pela autora

Se tomarmos a escola como um microcosmo social, 75% das atividades consideraram a inserção dos estudantes no eixo de produção, propondo a eles a comunicação com um coletivo de pessoas, de forma mediada. Previram dar voz aos alunos usando programas de rádio, confecção de faixas, cartazes publicitários, vídeos e matérias jornalísticas. As propostas 3, 9 e 12, contudo, se ativeram à comunicação interpessoal e, apesar de terem assumido a perspectiva dialógica recomendada por Freire (2006, p. 69), em que os sujeitos interlocutores buscam juntos uma significação para um fato cognoscível, confinaram o diálogo à sala de aula, deixando de utilizar o potencial da comunicação mediada que amplia a circulação da informação e o seu debate por uma comunidade mais numerosa.

O uso da comunicação mediada na escola proporciona a socialização do conhecimento e, assim sendo, a ampliação do potencial educativo da mensagem para além de seus produtores. Um exemplo é o uso da rádio escolar na proposta 1, em que os produtores compreenderiam os conceitos midiáticos de produção, linguagens e audiências. A veiculação do programa de curiosidades e desafios matemáticos movimentaria a comunidade escolar envolvendo-a em uma rede aprendizagem colaborativa, aguçando a curiosidade dos estudantes, instigando-os ao uso do raciocínio lógico e à aprendizagem de conteúdos matemáticos. Adicionalmente, do ponto de vista cultural, contribuiria para remodelar os hábitos de escuta radiofônica e ampliar os quadros de referência dos estudantes, na medida em que a emissora da escola veicularia outros gêneros, além do entretenimento.

De acordo com as perspectivas de leitura dos códigos midiáticos propostas por Hall (2005b) circulam diferentes versões interpretativas de uma mesma mensagem, influenciadas pela perspectiva cultural adotada no processo de codificação e decodificação de mensagens. Ele as classificou em: hegemônica, quando emissor e receptor compartilham os mesmos quadros de referência; negociada, quando o receptor negocia sentidos entre os valores

hegemônicos, propostos pelo emissor e aqueles cotidianos, advindos de sua vivência e que não se alinham com os do emissor; e de oposição, quando o receptor entende a proposta dominante, mas a interpretada segundo uma estrutura de referência alternativa, afirmando a existência de outra visão de mundo. A leitura hegemônica tende a ser adotada pelos jovens, pois sem a intervenção educativa eles acreditarão que os veículos servem quase que exclusivamente, para o entretenimento. A intervenção educativa possibilita aos estudantes se oporem ao modelo proposto pelos empresários da comunicação.

B) Articulação dos conteúdos curriculares aos de mídia

Nos primeiros planos, apresentados imediatamente após o encerramento das oficinas, dois participantes ainda demonstraram dificuldade com características dos conceitos *Representação* e *Audiência*, tendo sido oferecidos esclarecimentos adicionais. O fato de ter havido um intervalo de seis meses entre o fim das oficinas e a elaboração da segunda proposta foi bom indicativo da formação conceitual dos participantes, pois mesmo após esse período eles demonstraram bom domínio dos conceitos.

Quadro 13 – Conceitos-chave e estratégias pedagógicas utilizadas

Conceitos-chave	Participante	1	2	1 2	3	3	4	5	6	6	7	8	8	T
	Proposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Representação				x				x					x	3
Audiência	x	x	x	x	x	x		x	x		x		x	9
Produção	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	*	11
Linguagens	x	x	x	x	*	x	x	x			x	x	*	10
Conteúdos curriculares	x	x	x	x	■	▲	-	x	x	x	x	x	x	10

Fonte: Produzido pela autora

* O participante optou por não usar a potencialidade do recurso.

▲ O participante não inseriu formalmente nos planos.

■ Subaproveitamento do recurso

As propostas permitiram observar tanto a viabilidade de implantação quanto a relevância que os participantes deram aos conceitos e às estratégias pedagógicas. O trabalho com os conceitos de *Produção* e *Linguagens* permaneceu como a opção mais frequente, reiterando o que se apurou no diagnóstico inicial e a *Produção*, a estratégia pedagógica mais escolhida, seguida pela *Análise Textual*. O que pode justificar as escolhas é o anseio dos docentes por se familiarizar com o processo de produção de textos midiáticos, permitindo que orientem seus alunos no desenvolvimento de projetos que os envolvam, motivando-os ao

estudo e para a frequência as aulas. É a visão de que a escola precisa se aproximar da cultura do aluno e, para isso, transformar as práticas pedagógicas. Produzir, por sua vez, implica em conhecer as linguagens midiáticas, por isso a escolha do conceito. Por outro lado, a análise textual foi selecionada pelo domínio que o docente tem na sua utilização, configurando-se como garantia de alcance dos objetivos de aprendizagem.

Demonstrando a atenção dos docentes à metodologia sugerida no Manual, onze planos previram o trabalho com pelos menos dois conceitos, sendo os de *Produção e Linguagens* os mais utilizados, três propuseram o trabalho com *Representações e Audiências*. Cinco deles, no entanto, não aproveitaram o potencial existente para a abordagem de outros conceitos além dos mencionados, como revelam os asteriscos posicionados no quadro 13, que indicam tanto os conceitos-chave quanto as estratégias pedagógicas potencialmente abordáveis. Solicitados a se justificarem, alegaram: exiguidade do tempo, maturidade dos alunos; maior aderência aos objetivos delimitados e pouco acesso a materiais – em relação a um possível estudo de caso do programa BBB.

Considerando os conteúdos curriculares ministrados pelos docentes, surpreendeu a não formalização do seu aproveitamento em uma das propostas. O participante 5 decidiu abordar exclusivamente os conceitos de mídia, o que é compreensível por estar coordenando a área de tecnologia na Diretoria de Ensino. Todos os outros fizeram a articulação proposta. Vale esclarecer que não houve uma imposição de que os docentes usassem tais conteúdos, porém eles próprios haviam sinalizado que essa seria uma condição para implantar as atividades nas escolas. Nove, entre as doze propostas formuladas, articularam-se aos conteúdos curriculares do Caderno do Professor.

No trabalho de articulação com os Cadernos, os professores trilharam caminhos diversos. Em alguns casos, os planos preservaram os conceitos e a temática dos cadernos e mudaram a metodologia, como pôde ser observado no ensino de Inglês para a 1ª. série do ensino médio, em que as competências cobradas eram em sua maioria analíticas, envolvendo verbos como reconhecer, formular e identificar. A estratégia sugerida era a de análise de textos jornalísticos, a produção de um *lead* e de uma manchete. A opção do docente foi a de buscar o desenvolvimento das mesmas competências, porém adotando a estratégia de produção de todo um jornal escolar. Em outros, como educação física e matemática, se antecipou os conteúdos previstos para data posteriores e manteve-se a metodologia sugerida. Em Educação Física, o conteúdo *Mídias: significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico*, previsto para o final do bimestre, estava completamente alinhado com os objetivos da educação para a mídia. Nesse caso, o Caderno também pedia o

desenvolvimento de competências analíticas e a orientação foi seguida, tendo a docente optado pela análise de textos de revistas segmentadas sobre saúde, o que foi feito em conjunto com a docente de Matemática. Em relação à Matemática, não havia previsão no Caderno de trabalho com as mídias, a docente estava terminando o conteúdo matrizes e tinha, em um bimestre seguinte, que trabalhar com a investigação de temas de estatística descritiva e de inferência estatística, sua opção foi trabalhar com a investigação, usando para isso os textos de revistas segmentadas sobre saúde, sendo fiel à metodologia proposta - investigação. Em Artes, o tema é que foi aproveitado, permanecendo a apropriação da metodologia sugerida: análise e produção artística. O Caderno requeria o trabalho com literatura de cordel e a opção da docente foi a de incluir em seu plano de atividade a temática da mídia, usando um cordel que falava sobre a mídia.

As opções dos docentes demonstram que é possível a flexibilização das abordagens curriculares, sem perder o foco nos objetivos e metas delimitadas.

O planejamento da atividade interdisciplinar, unindo conceitos de matemática, educação física aos de mídia, foi a mais difícil de ser viabilizada: requereu o sequenciamento das duas aulas, implicando em trocas de horários envolvendo quatro docentes. As participantes tinham muitas ideias, mas dificuldade em adequá-las aos conteúdos previstos no programa oficial do Caderno do Professor. A experiência testemunha a determinação necessária ao docente quando se propõe a subverter o planejamento instituído coletivamente. O docente tem as suas atividades planejadas, como testemunhado no relato de Leite (2007, p.42), “tal dia, a tal hora, ele deve trabalhar com tal grupo de alunos, para ensinar tal conteúdo, durante um determinado tempo”, as docentes precisaram negociar os ajustes com os colegas e com a coordenação pedagógica, para colocarem a sua estratégia pedagógica em prática. Foram, no entanto, felizes no planejamento e na condução das atividades, cada uma se responsabilizou pela problematização e avaliação dos conteúdos que lecionava. Igualmente se prepararam para abordar e avaliar os conteúdos de mídia.

Em outras atividades, porém observou-se que ao operar com dois conteúdos simultaneamente, conforme adverte Buckingham (2006) tende-se à redução de um deles à categoria de subconteúdo, ou de sua utilização como pretexto para a aprendizagem do outro.

C) Tecnologia e Linguagens

A preferência pelas diferentes linguagens pode ser conferida no quadro a seguir:

Quadro 14 – Linguagens utilizadas

Participante	1	2	1\2	3	3	4	5	6	6	7	8	8	T
Proposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Linguagens	Digital												0
	Impresso			x		x	x		x	x			6
	Foto												0
	Vídeo							x			x		2
	Áudio	x	x		x							x	4

Fonte: Produzido pela autora

Os docentes das unidades escolares que possuíam rádio e tv internas fizeram, no primeiro momento, propostas visando aproveitar esses recursos para produzir textos midiáticos e operar com mídias com as quais a comunidade escolar tinha mais familiaridade. Os outros docentes consideraram o uso da tecnologia, optando pela produção de vídeos, usando a linguagem audiovisual. Consideraram ainda, o uso da linguagem digital na sala de informática, mesmo quando o resultado final seriam textos materializados em suportes impressos.

É curioso observar que mesmo tendo sido mencionada nas oficinas como uma alternativa de trabalho viável, nenhum plano incluiu a produção de fotografia, nem teve como objeto de estudo a linguagem digital, ou a produção de um texto digital: não houve propostas envolvendo a construção de *blog*, matéria jornalística ou publicidade para a internet. Diversas atividades requeriam a manipulação da tecnologia digital, porém apenas como meio para atingir um fim desejado: edição de áudio, redação de textos, diagramação de jornal impresso e de cartazes, busca e visualização de textos e imagens.

Talvez isso tenha ocorrido sob influência da força do *habitus* (BOURDIEU, 1982; Busetto, 2004) que, algumas vezes, condiciona a ação. O docente brasileiro, em linhas gerais, recorre pouco em sua vida pessoal a essas tecnologias para expressar-se. Assim as fotografias, via de regra, prestam-se mais a procedimentos analíticos do que para a produção. Na perspectiva da produção, o docente fotografa para registrar imagens pessoais e não visando a aprendizagem de conceitos artísticos ou manipulativos. Conforme Hall (1997), a composição cultural, derivada de convenções sociais forjadas pelos homens, organiza e regula as relações entre as comunidades de emissores e receptores, estando imbricadas nos processos econômicos, políticos e linguísticos que regem a sociedade. Em situação análoga, os jovens estudantes não veem no rádio um veículo de informação e educação, servindo o aparelho

apenas para irradiar música. A forma de apropriação diária condiciona a representação que se tem delas.

A linguagem impressa figurou como a mais escolhida para ser estudada, o que é compreensível, pois ao reformularem as propostas por não mais contarem com o acesso à tecnologia, dificilmente os participantes teriam outra opção a não ser o uso de metodologias mais tradicionais, como a análise de textos impressos, como pode ser visualizado no quadro seguinte, comparando-se as colunas de linguagens.

Quadro 15 – Relação entre o uso de linguagens e tecnologias

Áreas/ Propostas	P R E V I S T O		E X E C U T A D O	
	Linguagem	Tecnologia	Linguagem	Tecnologia
Matemática	ÁUDIO	Computador Microfone	IMPRESSO	Nenhuma
Ed. Fís.	ÁUDIO		IMPRESSO	Nenhuma
Ling. Estrang.	ÁUDIO		IMPRESSO	Computador câmera foto
Ling. Port.	IMPRESSO	Computador	IMPRESSO	Computador
Ed. Artística	VÍDEO	Filmadora Computador	IMPRESSO	Nenhuma
Coord. Tecnol.	IMPRESSO	Computador	*	*
Ling. Estrang.	IMPRESSO	Computador	*	*
Filosofia	VÍDEO	Filmadora Computador	ÁUDIO	Nenhuma (toca CD)

Fonte: produzido pela autora.

* Planos não aplicados.

Os dados permitem pensar a relação entre recursos disponíveis e ação docente. A opção pela linguagem impressa, na maior parte das vezes dispensa o uso da tecnologia. O episódio do desmonte das salas de informática nas escolas foi pertinente para estabelecer relações. Nesse caso, permitiu concluir que os participantes deixaram de utilizar tecnologias e linguagens multimidiáticas por não terem acesso às mesmas e não o contrário, pois tinham a intenção de usá-las. Esse comentário é apresentado para contrapor-se a afirmação de senso comum de que os docentes não têm desejo de usar a tecnologia.

Contudo, nem mesmo a falta de recursos tornou-se um impedimento para que se efetivasse a ação docente, como foi possível constatar pelo percurso do professor de língua estrangeira, que articulou parcerias para a produção do jornal escolar, incluindo o uso do laboratório da universidade, o transporte de alunos até lá e a impressão de alguns exemplares do jornal escolar. A falta de apoio ao docente para o trabalho com as mídias, diferentemente

do que ocorre em diversos países analisados no primeiro capítulo deste estudo, nos quais as instituições e o poder público se organizam com essa finalidade específica, tem peso nas decisões dos nossos profissionais. Aqui, o acesso a materiais didáticos atualizados para o trabalho com a mídia é mais difícil. Excetuando-se aqueles voltados para análise e produção de textos da imprensa, quadrinhos e de publicidade impressa, dificilmente se encontram referências para o trabalho que envolva estratégias metodológicas como: o estudo de caso, simulação, tradução de textos midiáticos, envolvendo produção com as linguagens digital, fotográfica, audiovisual e radiofônica. Para colocar em prática as propostas, os participantes recorreram a seu acervo pessoal, à pesquisa na *web* e à universidade.

D) Pedagogia

Neste item analisa-se a apropriação das estratégias pedagógicas, o uso da motivação, da aprendizagem colaborativa e significativa:

No quadro 16, apresenta-se a apropriação das estratégias pedagógicas:

Quadro 16 – Estratégias pedagógicas

Proposta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Estratégias	Contexto							*		x			x	2
	Texto			x		x		*		x	x		x	5
	Estudo de caso									*				0
	Simulação							x			x			2
	Produção	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		10
	Tradução													0

Fonte: produzido pela autora

* o docente optou por sua não utilização

A maior parte das propostas (83%) expressou o desejo dos docentes em explorar a estratégia de produção, mesmo entre aquelas que não se apropriaram da tecnologia, evidenciando que as recomendações de Buckingham (2006) de que se adote a metodologia ativa, já se encontra incorporada pelos docentes participantes, que procuram inovar as práticas metodológicas e assim, assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento de suas atividades nas salas de aula, melhorando o relacionamento com o alunado e proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem. A opção é evidência também, dos interesses pessoais dos participantes pela apropriação das tecnologias com o objetivo de, com os alunos, produzir e

fazer circular uma maior variedade de linguagens textuais no interior das unidades escolares. A análise de texto foi a segunda maior escolha, figurando em 41% dos planos sendo combinada à análise de contexto em 16% delas. Duas menções foram feitas ao uso da simulação e nenhuma incorporou o estudo de caso ou a tradução. A análise textual é uma das estratégias que mais se adequa ao cotidiano docente e, portanto, de fácil domínio por eles, o que justifica o percentual de apropriação. A simulação exige um nível de domínio dos conteúdos de mídia que talvez os docentes não tenham alcançado suficientemente nas oficinas, não se sentindo totalmente seguros para usá-la. O estudo de caso requer acesso à informações e materiais específicos. A tradução não foi abordada nas oficinas.

Interessante notar que 41% das propostas exploraram duas estratégias, contra 50% que indicaram apenas uma. Pelas justificativas apresentadas pelos participantes, infere-se que eles acreditam que o tempo para cumprir os conteúdos curriculares e a quantidade de alunos por turma não permitem explorar um maior número delas. É provável que a condição de subconceito que a mídia ocupou nas atividades, ao ser conduzida como conteúdo transversal, não proporcionou o seu aprofundamento nas lições, percepção essa oriunda das respostas dos docentes. Tal fato é colocado em relevo por Buckingham (2006) sendo o que justifica a opção da Inglaterra, Escócia, Hungria e Turquia por inserir o conteúdo não apenas como transversal, mas como disciplina eletiva nos currículos do ensino fundamental e médio e pela insistência do autor e de outras instituições, como a UNESCO e a Comissão Européia (2007b), de que isto ocorra em outros países. Mesmo no Brasil há essa defesa (SOARES, 2011, BELLONI, 1991). Aqui, essa percepção perpassa a reivindicação dos mais de 250 projetos de lei que propõem novas disciplinas no Congresso Nacional. Foi o resultado de uma dessas batalhas, travada por Soares (2010) e seu grupo, que assegurou a inserção de atividades de educomunicação no município de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Considerando a recomendação do Manual para Professores de que se use metodologia ativa, motivadora, colaborativa e significativa, é preciso reconhecer que as atividades de produção de textos midiáticas demandam, por sua natureza, o trabalho ativo e em grupos, estimulando a competência da aprendizagem colaborativa e a cooperação. Em geral, diante das máquinas os alunos se sentem desafiados a aprender e auxiliam uns aos outros. Não houve, assim, nenhuma surpresa ao averiguar-se que as propostas de atividades revelaram-se coerentes com as recomendações.

O participante 3, em relação à produção do jornal escolar comentou: “ver a dedicação dos alunos a uma atividade, compensa todo o trabalho e responsabilidade extra que a gente acaba assumindo. O caso do Lucas [aluno] que você mal ouvia a voz na aula e que fazendo o

jornal mudou a atitude”. Na ocasião, colheu-se também, o depoimento do aluno Lucas, que demonstrou a contribuição da atividade para a sua autoestima: “É bom sair da escola, fazer coisas diferentes. Aprendi a mexer com o QuarkXpress. Me senti importante, entrevistando o chefe do museu”. Uma aluna que participou da análise do cordel afirmou: “gostei da análise dos cordeis, aula animada é bom senão à noite a gente dorme”.

A relação entre aprendizagem e motivação emerge nas declarações dos participantes. Eis o relato da participante 6, que evidencia os resultados colhidos com a estratégia pedagógica que adotou: “eles não se interessam pelo cordel, mas quando a gente traz pra sala de aula eles se divertem muito, o fato de ter usado o BBB ajudou porque eles dominam muito o programa”. Um estudante, que participou da atividade, demonstrou a ampliação de seu conhecimento sobre as estratégias mercadológicas adotadas pelos veículos de comunicação: “que a Globo ganhava dinheiro isso eu sabia, mas nunca tinha parado para pensar o quanto arrecadam com as ligações”.

A participante 8 afirmou: “Em geral eles [alunos] são completamente desinteressados pelos conceitos filosóficos, não sei se é o fato da aula ser às sete da manhã, mas eles ficam apáticos”. Mencionando a atividade de mídia declarou: “eu já havia motivado eles, estavam na expectativa, prepararam as perguntas que fariam, mas me surpreendi com a reação deles, pensei que fossem dormir durante o documentário, mas não, prestaram atenção e até de filosofia falaram espontaneamente”. Reiterando que as reflexões filosóficas são complexas para os alunos, relatou que os conceitos midiáticos e os concernentes às teorias do fim do mundo foram compreendidos pelos alunos, contudo, as argumentações, do ponto de vista filosófico, ficaram frágeis e tiveram que ser reforçadas. O depoimento de um de seus alunos vem ao encontro de sua afirmação: “a aula de filosofia exige muito da gente, sempre faz a gente questionar tudo e parece que quando termina a gente não sabe mais nada, mas a aula sobre o fim do mundo foi mais tranquila, foi assim uma conversa, tinha coisa ali que eu não sabia”. Outra aluna dessa mesma turma, ao se manifestar acabou revelando a correta apreensão do conceito de *Produção* em mídia: “O trabalho do jornalista parece muito com o trabalho de um investigador”.

Também, por parte dos alunos parece haver introjetada uma concepção do que seja o papel do estudante do ensino médio, se assemelhando ao conceito de campo de Bourdieu, que faz com que o aluno se oponha em primeira instância a qualquer iniciativa do professor e também às atividades de reflexão, como se a escola fosse um local para reprodução de conhecimentos. É preciso reconhecer que a simples presença da pesquisadora, acompanhando as atividades, deu a elas um caráter assistemático que, a priori, agrada aos adolescentes.

Em relação à aprendizagem significativa, o estudo da mídia costuma se prestar a esse objetivo ao envolver assuntos da atualidade e do cotidiano do aluno. Entre as propostas, a de número 3 foi a única em que os alunos alegaram não ter reconhecido a relevância do conteúdo curricular *matrizes* na vida cotidiana. Assim, o uso dos conteúdos midiáticos teria sido um pretexto para o estudo do conteúdo curricular. Paradoxalmente, essa mesma atividade foi taxada de muito significativa ao operar com gráficos e estatísticas. Como se observou, os estudantes se admiraram ao ver como o privilégio e ocultamento de dados estatísticos pode induzir à múltiplas leituras da mesma realidade ao analisar uma matéria que apresentava dados percentuais a partir de diferentes bases que não possibilitariam a comparação feita pelo jornalista. Notaram que o fato só se tornaria perceptível a um leitor que usasse a lógica ao ler a matéria, o que nem sempre acontece. Afirmaram compreender melhor a dimensão dos problemas de saúde em âmbito nacional e o motivo pelo qual o Estado se preocupa com isso, incentivando o cuidado com o corpo e a prevenção por meio de atividades físicas e alimentação.

E) Avaliação

O próximo quadro destaca os procedimentos avaliativos dos participantes. Os dados originaram-se dos planos e das observações realizadas. Nele registraram-se indicações de: critérios de avaliação; expedientes que levassem os alunos a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua própria aprendizagem; avaliação processual e conceitual.

Quadro 17 – Procedimentos avaliativos adotados pelos docentes*

Prop	Procedimentos	C	R	P	Conc.	
					Q	T
1	A avaliação ocorrerá em todo o tempo de pesquisa, roteiro e gravação englobando a comunidade escolar.			x		
2	A avaliação ocorrerá em todo o tempo de pesquisa, roteiro e gravação englobando a comunidade escolar.			x		
3	Produto. Diálogos e argumentos. Reflexão socializada sobre os conteúdos.			x		x
4	A avaliação ocorrerá durante a pesquisa, incluindo roteirização e gravação envolvendo a comunidade escolar.			x		
5	Processo de produção. Observação da interação e comprometimento. Jornal produzido.	x		x		x
6	Aprendizagem e o conhecimento dos alunos em relação à ferramenta chamada publicidade e também sobre os meios utilizados para o desenvolvimento de todas as atividades.			x		x

Prop	Procedimentos	C	R	P	Conc.	
					Q	T
7	Aluno: autoavaliação escrita, comparar conhecimento final com o inicial. Professor: relata alcance dos conceitos-chave e em que porcentagem estimada.		x		x	
8	Vídeo narrando o processo de produção dos vídeos, desde visitas nos espaços culturais, até as edições dos materiais, as gravações de áudio e os erros com depoimentos dos alunos dizendo porque foi importante participar do projeto.		x	x		x
9	Processual. Exteriorização de ideias e defesa de posições. Questionário sobre mídia. Cordel c/opinião sobre o programa.		x	x	x	x
10	Avaliação processual e cartaz produzido			x		x
11	Argumentação usada na dramatização do vídeo Relatório final sobre a atividade associando os dois conteúdos.				x	x
12	Argumentações dos alunos e relatório sobre a atividade com a associação formal dos dois conteúdos.		x		x	
	TOTAL	1	4	9	4	7

Fonte: produzido pela autora

*Legenda: C = critérios de avaliação; R = reflexão; P = processual; Conc. = Conceitual; Q = questionário; T = texto midiático;

Em 33% das propostas os docentes afirmaram que para avaliar a aquisição de conceitos, usariam questionários; em 58% delas, os textos produzidos. A avaliação processual foi indicada em 75% das propostas e, apenas 33% delas, expressaram a opção por processos reflexivos. Na maior parte das vezes, são avaliados conceitos, processos e produto.

O norteamento pela avaliação processual mostra que eles se atentaram às recomendações do *kit*. Nele, destaca-se a avaliação processual por permitir que, durante a produção de textos, se dê a transformação da aprendizagem passiva, oriunda da análise crítica, em ativa, necessária para que comuniquem novos significados. A segunda alternativa mais frequente, a de avaliação dos textos, justifica-se por serem observáveis as marcas do domínio conceitual no trabalho autoral dos alunos.

Dentre todas as propostas, apenas uma estipula critérios de avaliação e o faz considerando a avaliação processual, determinando observar o comprometimento e a interação entre os alunos. Tal ausência é preocupante, pois pode por em risco a efetividade das mesmas, especialmente quando se trata da avaliação processual. Sabe-se que em se tratando dos conceitos de educação para a mídia, a determinação de critérios de avaliação centraliza as preocupações dos pesquisadores europeus, que ainda não conseguiram

sistematizá-los adequadamente, conforme relatado por Buckingham (2006). O autor destaca que as atividades devem habilitar o jovem para a comunicação criativa e artística e para usar as tecnologias e os veículos midiáticos com essa finalidade, participando da mídia de forma crítica. Como avaliar mais precisamente a criticidade e criatividade é a questão que os move.

Tratando da avaliação reflexiva, chama a atenção o relativamente baixo índice de sua apropriação pelos docentes, mesmo tendo sido estimulados e usados nas oficinas. As causas podem ser advindas de fatores exógenos, como a dinâmica escolar e a cultura docente, fato destacado por Zanchetta Jr. (2008, 2011), ao colocar em evidência que no cotidiano dos docentes brasileiros se impõe a estrutura de um sistema, controlado por sistemas de avaliação nacionais e internacionais e norteado por diretrizes governamentais, que aferem a aquisição de um “*quantum*” de conhecimentos estipulados nos currículos oficiais. Por outro lado, Bourdieu (BOURDIEU, 1982; Busetto, 2004) argumenta que, no interior de um campo, a ação de seus membros é autorregulada por processos reconhecidos como válidos pela comunidade. Tais depoimentos demonstram que fatores endógenos e exógenos regulam a prática docente. Dessa forma, é possível inferir que as opções dos professores convergem para os procedimentos que adotam no dia-a-dia, justificadas pelas suas condições de trabalho. Provavelmente, devido a isso, os procedimentos reflexivos tenham tido baixo índice de utilização.

F) Conhecimentos prévios e relativismo cultural

Em parte dos planos não aplicados, os docentes deixaram de indicar o procedimento para investigar os conhecimentos prévios, tendo sido solicitados a introduzi-los ao reelaborarem as propostas. Nas atividades desenvolvidas, 42% adotaram a indagação oral, 28% o uso de questionários. Um desses docentes usou uma técnica mais elaborada: a resposta individual a um pequeno questionário permitiu que os resultados fossem tabulados e socializados entre os alunos. Isso evitou o receio do julgamento dos colegas, fazendo com que os alunos se expressassem mais livremente. Ao socializá-los, o docente manteve os respondentes no anonimato. O procedimento permitiu aos discentes perceberem a existência de diferentes opiniões e formas de apropriação do jornal impresso, refletindo sobre elas.

Foi possível estabelecer uma relação entre gênero midiático e diálogo sobre conhecimento prévio. Para demonstrá-la, inicia-se relacionando os gêneros utilizados, no quadro a seguir:

Quadro 18 - Gêneros midiáticos trabalhados pelos docentes

Proposta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Gêneros	Jornalismo e educativo	x	x	x	x	x		x	x			x	x	8
	Publicidade						x				x			2
	Entretenimento									x				1

Fonte: Produzido pela autora

A maioria dos participantes optou por trabalhar com os gêneros jornalístico e o educativo. A publicidade também despertou o interesse e apenas uma proposta usou o entretenimento. As opções são coerentes com os gêneros que mais trânsito têm nas escolas. O trabalho com a imprensa conta com ampla tradição entre os docentes, tendo inclusive o apoio de publicações específicas. O gênero educativo é o que mais se aproxima das finalidades da educação, adequando-se facilmente a abordagem dos conteúdos curriculares. Apropriando-se deles, o docente se reveste do seu saber-fazer, tendo segurança na condução do processo de aprendizagem. As opções foram uma afirmação da natureza de seu trabalho que se vincula tradicionalmente ao saber formal. O trabalho com a publicidade também realizou o objetivo formal da área de linguagens, que é levar o aluno a se expressar. O entretenimento é o que apresenta maior desafio ao se considerar os expedientes escolares, pois implica no trabalho com a emoção, para o qual o docente não é preparado, até porque não ganha relevo nas concepções que norteiam as escolas brasileiras. Conforme Zanchetta Jr. (2008), no ensino médio, as habilidades solicitadas pelo Ministério da Educação não contemplam o envolvimento com questões políticas e ideológicas; as concepções construtivistas que orientam as escolas brasileiras não dão espaço nas salas de aula para o trabalho com o conflito e às emoções, características essas que, reitera Corner (1995), permeiam as relações dos estudantes com a mídia e, principalmente com os textos de entretenimento.

A relação entre gênero e diálogo sobre conhecimento prévio deriva do consumo dos gêneros. Os hábitos de consumo de mídia dos jovens brasileiros se resumem, em geral, ao entretenimento, com pequena exceção ao jornalismo televisado. Portanto, é difícil que manifestem conhecimentos prévios quando o trabalho envolve os gêneros jornalísticos e educativos. Exemplificando: no plano interdisciplinar que envolveu revistas, as docentes começaram interpelando os alunos sobre sua relação de consumo de revistas, uma quantidade ínfima deles afirmou ler revistas pela falta de acesso a elas; na aplicação da proposta 12, os alunos alegaram nunca ter ouvido um documentário radiofônico. A opção das docentes nesses casos foi ampliar o campo de investigação, procurando saber o que pensavam sobre o veículo

e sobre o gênero, as causas de não lerem ou ouvirem notícias, a forma como aplicavam seus recursos financeiros em entretenimento e cultura, tentando evitar que os diálogos iniciais se tornassem muito rasos e não permitissem ao aluno realizar sua autoavaliação ao final.

Quando se estuda o gênero entretenimento é comum professores e alunos terem divergências culturais. Os estudantes, muitas vezes, sabem previamente o posicionamento que o docente irá adotar e tendem a alinhar seu discurso com o do docente pelo simples fato de saber que serão julgados por ele, omitindo-se, assim, de revelar como e com que finalidades consomem esses textos e quais são os investimentos emocionais que os norteiam. Ao trabalhar com o *Big Brother*, programa amplamente criticado por sua qualidade, a opção da professora foi a de subverter a recomendação de Buckingham, não indagando os alunos sobre o que pensavam acerca dele. Ela tinha uma forte desconfiança de que os alunos reproduziriam opiniões de senso comum sobre o programa por julgarem ser isso o que ela queria ouvir, reduzindo as chances de livre expressão de opiniões e emoções. Sua estratégia foi a de não emitir a própria opinião e nem começar ouvindo os alunos, apresentou visões distintas sobre o programa, deixando que os alunos se manifestassem e negociassem opiniões, primeiramente entre eles mesmos. Conduziu o debate de forma que os alunos tivessem que justificar suas afirmações, levando-os a se questionarem sobre as posições que defendiam em comparação com a dos colegas. O exercício permitiu que eles compreendessem a diversidade das audiências e a necessidade de haver tolerância com a perspectiva dos outros.

Considerações

Realizadas as oficinas e as atividades práticas, pode se constatar que o processo de construção de conhecimento só se iniciou verdadeiramente no interior das escolas e, em contato com os estudantes, por ser esse o local de validação de teorias de ensino e de práticas escolares. Ao se tratar de experiências com culturas emergentes, como a cultura eletrônica, e de habilidades ainda pouco desenvolvidas pelos docentes brasileiros, como o uso da tecnologia, há ainda, como afirmou uma participante, *um longo caminho a percorrer* e, acrescente-se a isso, muito que se refletir e sistematizar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.

Paulo Freire (2006, p. 83)

O término da jornada apresenta-se um momento para reflexão acerca do que se dispôs a fazer e o que efetivamente foi feito. Além do depoimento dos próprios participantes, constituem-se indicativos de que os objetivos da pesquisa tenham sido alcançados, a apropriação de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades que os docentes declararam como prioritárias ao iniciá-la, pois seriam essas as evidências de uma prática transformadora, segundo Freire. Ao procurar a Universidade, eles desejavam articular o conteúdo curricular que lecionavam ao uso pedagógico das linguagens midiáticas, de forma a incorporar as mídias escolares ao cotidiano docente. O que os motivava era o fato de terem identificado o potencial pedagógico da comunicação escolar.

Analisando a produção dos docentes, além de constatar a articulação desses conceitos nas propostas que formularam, observou-se o desenvolvimento de habilidades de manipulação das linguagens midiáticas em suas atividades práticas, seja naquelas realizadas individualmente – produção de textos sonoros e *blogs*, ou naquelas desenvolvidas nas salas de aulas com seus alunos. As doze propostas de trabalho formuladas testemunham esse desempenho, bem como o depoimento dos docentes e dos discentes da rede pública. Os docentes foram capazes de reconhecer e aplicar a maior parte dos conceitos e estratégias pedagógicas, tidas como fundamentais para as práticas de educação para a mídia por uma comunidade de pesquisadores com larga experiência na inserção de ações dessa natureza em escolas de educação básica e chanceladas por instituições de prestígio internacional, como a UNESCO. Adicionalmente desenvolveram habilidades no manuseio da tecnologia e a competência para formular e gerenciar projetos escolares de educação para a mídia.

A metodologia da pesquisa-ação provou ser eficaz para o desenvolvimento de saberes de forma compartilhada entre a pesquisadora e os docentes. Os docentes sentiram-se

responsáveis por sua formação por terem tido participação ativa nas decisões que nortearam todo o processo, desde a escolha do referencial teórico, até os conteúdos e estratégias pedagógicas que deveriam ser abordados e os critérios para avaliar a pertinência de cada proposta contida no manual.

Em relação ao protótipo de currículo europeu, ao iniciar esta pesquisa imperavam algumas questões sobre ele, as quais são aqui reproduzidas para que se possa refletir acerca das mesmas: Os conteúdos do *kit* seriam suficientes para capacitar os docentes ao trabalho com a mídia? Concordariam os professores dessas escolas com a proposta europeia? Seria viável a aplicação de suas atividades e conceitos em nossa realidade? Quais dificuldades seriam encontradas? Diante de prováveis dificuldades, seria plausível, de alguma forma, a adequação do currículo? Em relação às crianças e aos jovens, teriam eles interesse pelas atividades de educação para a mídia contidas no currículo?

As experiências realizadas e descritas no capítulo anterior demonstraram que os conteúdos do *kit* proporcionaram aos docentes uma base inicial teórica. Permitiram a demarcação de conceitos sobre os quais eles estruturaram suas primeiras experiências práticas. Conforme questionário respondido, todos concordaram com as propostas de trabalho, os conceitos e a pedagogia disseminados no documento europeu.

Dificuldades de diversas ordens foram encontradas. Algumas, oriundas da cultura docente, estas refletiram muito do que está exposto no capítulo 2 deste estudo, outras foram de ordem teórico-práticas e instrumentais. Para a pesquisadora, a atividade implicou na tradução, estudo e sistematização dos conteúdos do *kit* europeu, bem como na pesquisa de informações adicionais que pudessem subsidiar a formação dos docentes em consonância com suas necessidades. Para os docentes, a principal dificuldade foi a falta de acesso à tecnologia que os obrigou a reelaborar seus planos de atividade, o que, no entanto, acabou se revelando uma oportunidade para refletirem mais sobre os temas propostos.

Os participantes declararam acreditar na possibilidade de adequação do currículo às necessidades locais. A única docente que negou essa possibilidade acabou tendo um comportamento contraditório ao compartilhar com seus alunos do ensino médio textos do próprio *kit*, utilizados nas oficinas docentes. Interpelada sobre o fato ela argumentou: “foi importante socializar com os alunos, a linguagem não é acessível, mas usei de forma didática, dialogada, destacando apenas os pontos chave de cada um. Essa turma logo presta vestibular e isso vai ser cobrado deles”, tendo ficado satisfeita com os resultados que obteve na experiência com os alunos.

Para a pesquisadora, o caminho trilhado permitiu melhor compreensão do cenário escolar brasileiro e o esboço de uma proposta de formação docente apresentada mais a frente, neste capítulo, e que mantém o documento europeu como parte do referencial teórico fundamental. Além das teorias estudadas e das experiências práticas realizadas, colaboraram para o desenvolvimento da referida proposta a experiência prévia da pesquisadora e o estudo das ações, relatadas no capítulo 1 desta tese, mantidas em diversos outros países.

Os depoimentos registrados no capítulo 4 deste estudo, somados às observações realizadas acerca das atividades conduzidas com, aproximadamente, cento e oitenta crianças e jovens, permitem afirmar que a maior parte deles se interessou e participou ativamente das atividades de educação para a mídia, que foram norteadas pelos conceitos-chave e estratégias pedagógicas sugeridas no currículo europeu.

O *kit* demonstrou ser uma referência teórica e metodológica eficiente para estruturar o material utilizado nas oficinas de formação docente. Dele se aproveitou os conceitos-chave, as estratégias pedagógicas e algumas conceituações teóricas. Contudo, a sua utilização na formação docente expôs a necessidade de aprofundamento teórico. Os aportes ofertados no documento mostraram-se insuficientes para o trato com os processos relacionados aos diálogos interculturais, faltando arcabouços teóricos referentes às teorias da comunicação e aqueles oferecidos pelo socioculturalismo, com Pierre Bourdieu, Stuart Hall e Paulo Freire. Nele, não se aprofundam também as discussões sobre o despertar da criticidade e o investimento emocional, o que pode ser feito usando as propostas de Hall, Freire, Mario Kaplún e Juvenal Zanchetta Jr.

No Manual, há ênfase para o desvendamento do discurso midiático, visando à desarticulação do poder que este exerce. No entanto, a abordagem é frágil quanto aos processos de articulação social. Considerada a realidade brasileira, falta suporte para o enfrentamento da questão que é vital nas escolas, requerendo o abandono da perspectiva individualista e o envolvimento em trabalho coletivo, que dá sentido à comunicação coletiva e aos processos na vida em sociedade, possibilitando que se pense inclusive o processo de inserção dos computadores nas escolas, em seu potencial, que deve ir além da faceta econômica que move os governantes ao equiparem as escolas e não proverem formação à comunidade escolar promovendo a pseudo-apropriação da comunicação e da informação. Para tanto, auxilia a análise das teorizações de Michel Foucault e dos trabalhos de Célestin Freinet, Jesus Martin-Barbeiro e Ismar Soares.

Considerando-se mais particularmente a formação docente, o estudo da cultura escolar brasileira, relatados no capítulo 2 e no histórico das ações de educação para a mídia

apresentado no primeiro capítulo, é possível inferir que a formação em serviço se revela estratégica para atender demandas pontuais. Presta-se, muitas vezes, à sondagem de procedimentos inovadores, à experimentação de conteúdos e práticas emergentes. A formação básica, por outro lado, se vincula mais ao que é concreto, ao que está sedimentado e ao que se pretende adotar no longo prazo.

A experiência realizada envolveu novos conteúdos e propostas metodológicas tendo sido avalizada pela Diretoria de Ensino e por uma universidade, consideradas instâncias legitimadoras aos olhos dos professores. Tal condição conferiu relevância institucional à proposta, permitindo que fosse avaliada nas salas de aula.

O docente em exercício, que por diversos motivos aderiu à proposta, buscava mais conhecimento e segurança. No entanto, o que se observa é que, à semelhança do que ocorre com outros projetos, incluindo aqueles oferecidos pelas Secretarias ou Ministério da Educação, ele só terá permanência na escola por força de lei, ou política pública, caso contrário, se tornará uma iniciativa efêmera, como são os modismos.

Ao tratar da formação docente, a preocupação desta pesquisadora é com a efetiva inserção da educação para a mídia nas escolas brasileiras. Sabe-se que outros agentes sociais devem ser responsabilizados e partilhar a responsabilidade da formação da criança e do jovem no que diz respeito a sua relação com a mídia, como previsto inclusive no próprio *kit* de mídia-educação da Unesco, porém, neste trabalho, em função de sua gênese, o foco é a educação escolar.

Contemporaneamente, as normativas oficiais da educação brasileira defendem o uso da transversalidade para a inclusão de temáticas cuja abordagem parece ser necessária à formação dos alunos, mas que não se configuram, entretanto, como curriculares. A opção pela transversalidade pode ser uma alternativa para as limitações de carga horária existente em nossa escola de turno parcial. Ela pode permitir o trabalho com conteúdos controversos e emergentes em relação aos quais há resistência, tanto por parte da instituição escolar, como por segmentos da sociedade. Em geral, suas bases teóricas são alvo de desconfiança, o que, muitas vezes, colabora para a marginalização e o desprestígio dos mesmos. A transversalidade pode servir, ainda, para remediar a ausência de profissionais aptos a ministrar determinados conteúdos, situação que, em uma rede escolar do tamanho da brasileira, assume respeitável proporção. A experiência mostra que temas transversais ficam, muitas vezes, reféns de projetos adotados de forma isolada por unidades escolares, limitando sua contribuição à formação dos alunos nele envolvidos durante seu período de duração.

Os temas transversais ancoram-se na interdisciplinaridade. O potencial para o trabalho interdisciplinar que o estudo da mídia oferece é grande. Observando-se as propostas formuladas pelos docentes participantes desta pesquisa, percebe-se que todas elas poderiam ter sido desenvolvidas em projetos coletivos envolvendo disciplinas como língua portuguesa, filosofia, sociologia, educação artística, história, geografia, ciências, matemática, o que ajudaria a solucionar o problema detectado nas respostas dos docentes de falta de tempo nas aulas para abordar os aspectos curriculares e aqueles referentes aos conteúdos midiáticos em sua plenitude.

Faz-se mister, porém observar que a interdisciplinaridade enfrenta ainda hoje o desafio de se alojar em uma escola com tradição disciplinar. Na perspectiva de Bourdieu, a docência é um campo e a escola é o local privilegiado de exercício desse campo. A escola pública brasileira legitima a compartimentalização dos saberes e, conseqüentemente, estimula a ação individualista do docente.

Para que a abordagem interdisciplinar se imponha é preciso revolucionar a dinâmica da escola e, como alerta Bourdieu, um campo resiste firmemente à revolução. A interdisciplinaridade solicita comprometimento coletivo com objetivos que serão cobrados nas avaliações institucionais. No Estado de São Paulo, o bom desempenho no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) serve, inclusive, para que escolas e docentes recebam incentivos financeiros. A prática implica no trabalho colaborativo entre docentes, requer que os envolvidos conheçam os conteúdos que os colegas estão ensinando e mantenham um acompanhamento do ritmo em que se desenvolve o trabalho de todos os que integram o processo, o que demanda encontros frequentes e tempo para diálogo. É como um quebra-cabeça, em que a montagem do todo fica comprometida se faltarem peças. O alcance das metas e a construção do conhecimento pelos alunos se tornam dependentes da sintonia obtida no processo. Tais premissas se chocam com as práticas avaliativas, com a cultura escolar, a dinâmica instituída pelo campo e o *habitus* docente em vigor nas escolas locais e que precisariam ser revisadas para que a revolução pudesse ocorrer.

Tomando por base a experiência realizada, foi perceptível por parte de alguns docentes a necessidade de um esforço maior para driblar os constrangimentos estruturais e realizar as atividades, caso das propostas de filosofia e a interdisciplinar, envolvendo matemática e educação física. Em ambos os casos, a dificuldade estava em mudar o sequenciamento das aulas. As atividades de filosofia tomaram, em sua conclusão, duas aulas na sequência, com turmas diferentes, para aproveitar a presença dos estudantes de jornalismo na escola. Por sua vez, matemática e educação física tiveram que unir as duas disciplinas que nem ao menos

estavam alocadas no mesmo dia. Conseguir tal façanha requer conseguir autorização da direção e negociar com um ou mais docentes. Por outro lado, as atividades de artes, língua portuguesa e inglesa não aparentaram ter encontrado resistência institucional. Aliás, nas escolas que sediaram as atividades de português e inglês algumas práticas parecem estar na contramão do que relata a maior parte dos docentes em relação às suas sedes. Na primeira, os cartazes produzidos pelos alunos na sala de informática, que estava com plena condição de uso, foram impressos sem burocracia, o que também ocorre regularmente com o jornal escolar mensal produzido na escola. Na segunda, o professor contou com o apoio da equipe diretiva da escola e envolveu os alunos em projetos extracurriculares, levando-os para o museu e para a universidade, conseguindo transporte gratuito. Isso demonstra que a realidade é uma construção e que depende das condições em que se encontram as pessoas que a manipulam.

Concluiu-se que como tema transversal é pouco provável que os docentes, hoje em exercício nas escolas locais, a insiram em seus planos de ensino e mesmo que o façam, haverá ainda o problema da falta de formação para abordar o assunto com propriedade, por isso, na visão desta pesquisadora, ela deve ser transformada no Brasil em conteúdo curricular para que se alcance resultados, ainda que se constitua uma disciplina optativa do ensino médio, aos moldes do que ocorre em alguns países da Europa.

Quanto à formação que permita ao docente atuar com a mídia-educação na educação básica, é também o parecer desta pesquisadora que ela se dê no âmbito de uma licenciatura que ofereça flexibilidade ao formado para exercer suas funções tanto nas disciplinas de língua materna quanto desenvolvendo atividades de mídia-educação, da mesma forma que se têm hoje as habilitações do curso de letras - letras português, letras inglês ou espanhol - haveria uma habilitação em letras mídia-educação. Outras habilitações também poderiam ser indicadas, como educação artística, filosofia, sociologia, história ou geografia, justifica-se, entretanto, a opção pelo curso de letras, pelos seguintes fatores: existência de muitos pontos convergentes com as atividades de educação para a mídia; por permitir o tráfego do profissional tanto no ciclo II do fundamental quanto no ensino médio, bem como pelo fato de a disciplina *língua portuguesa* ter maior carga horária no currículo da educação básica. Outro argumento a favor da dupla titulação reside na necessidade de alocar docentes em tempo integral nas escolas para atender aos imperativos do programa *Ensino Médio Inovador*, esses profissionais estariam aptos a atuar adicionalmente no contra-turno, no macrocampo da educomunicação.

Essa proposta, se não é a ideal para as práticas de educação para a mídia, reveste-se de uma visão pragmática. Deriva da observação do mercado de trabalho e dos contextos

educacionais brasileiro e europeu. No Brasil, a licenciatura é o passaporte para entrada no campo de atuação docente, o licenciado é acolhido como igual pelos colegas, tendo sua atuação legitimada nas escolas. A docência não é uma carreira atraente, a opção por ela se dá muitas vezes pela estabilidade adquirida em cargos públicos e pela constante demanda por profissionais. Hoje, a escola brasileira não recruta professores de educação para a mídia. Até mesmo no Município de São Paulo, no qual as práticas educacionais foram oficialmente instituídas nas escolas de ensino fundamental, não se prevê a admissão por concurso de profissionais com titulação específica, privilegiando-se a formação em serviço para capacitar os docentes a atuarem tanto nas salas de aula quanto como professores orientadores de informática educativa (POIE).

A existência de políticas públicas é fundamental para a transformação das dinâmicas escolares, bem como a atuação orquestrada dos vários atores escolares, principalmente da equipe gestora, caso contrário os projetos estancam.

Há uma possibilidade de que no futuro venha a ocorrer a admissão de profissionais com formação específica nas escolas públicas e ela deve ser levada em consideração, principalmente ao se observar as propostas federais para expansão da educação integral no ensino médio, por meio dos programas *Ensino Médio Inovador* (ProEMI), *Mais Educação* e *Ensino Médio Técnico*, mas, de qualquer forma, parece oportuno garantir ao profissional que quer trabalhar com a educação para a mídia a possibilidade da dupla atuação. Mesmo nos países europeus, onde atuam docentes com a formação específica há mais de uma década, pairam sobre eles constantes ameaças de perderem os espaços conquistados, com a eventual extinção da disciplina eletiva das grades (ENGLISH AND MEDIA CENTRE, 2005). Por meio da atuação desses docentes nas escolas brasileiras, ainda que nas disciplinas de língua materna, a educação para a mídia seria realidade, independente de existir disciplina específica na matriz curricular.

A experiência realizada nesta pesquisa permitiu avaliar que a carga horária de 60 horas, empregada na formação docente em serviço, foi insuficiente para o desenvolvimento das habilidades técnicas, bem como para que os participantes conhecessem os conceitos-chave em sua amplitude e de forma mais sólida, propiciando a eles uma visão inicial. O conhecimento de um referencial básico em comunicação e a relação entre os referenciais da educação e da educação para a mídia, inseridos na matriz dessa licenciatura, colaborariam igualmente para elevar os docentes a outro patamar de reflexão e prática.

Na matriz curricular do curso de letras com habilitação em mídia-educação, além da formação básica para o ensino da língua materna, seriam oferecidos conteúdos de ética em

comunicação, fundamentos e metodologia em mídia-educação, teorias da comunicação, sociologia da comunicação, arte e mídia, semiótica, estágios em veículos de comunicação e agências de propaganda. Salienta-se a necessidade de a formação básica em letras oferecer boa formação em filosofia, sociologia e psicologia da educação; cultura e subjetividade; tecnologias da informação, metodologia de projetos educativos e práticas interdisciplinares. Acredita-se que um curso com quatro anos de duração e 3500 horas⁴⁴ permitiria ao docente trafegar com segurança pelas duas áreas.

Os conteúdos das disciplinas metodologia e fundamentos em mídia-educação poderiam ter como referência parcial os conceitos-chave e as estratégias pedagógicas disponibilizadas no Manual para Professores, pois se observam nele limitações. Limitações que, aliás, já foram ressaltadas por alguns pesquisadores e que orientaram as decisões que nortearam essa pesquisa.

Em uma experiência na Costa Rica, envolvendo jovens estudantes, foi desenvolvido um trabalho com *blogs*, utilizando o *kit* como referência. No artigo publicado na Revista *Actualidades Investigativas en Educación* da Universidade de Costa Rica, Luis Diego Mora Morales, o autor, declara que conforme previsto no documento foi necessária uma adaptação. Segundo ele, “o guia tem carências nos aspectos de conteúdo e didática [...] suas ferramentas e conteúdos são limitados” (MORALES, 2010, p. 11-12). O pesquisador, ao final, recomenda a contextualização do manual “de acordo com as condições sociais nas quais ele for aplicado, enfatizando o acesso dos participantes aos recursos tecnológicos e aos meios locais” (MORALES, 2010, p. 12). Morales enfatiza também a importância de que os participantes tenham a liberdade de escolher temas, recursos e métodos de trabalho para cada atividade (MORALES, 2010, p. 17-18).

Por compartilhar a opinião de Morales sobre as carências e a necessidade de haver liberdade para escolha, sugere-se que na formação docente os conceitos e propostas do *kit* sejam apenas o ponto de partida de um processo de reflexão. A partir dele, serão elaboradas alternativas que possam ir ao encontro das necessidades locais, sendo testadas em um movimento de experimentação constante, pois segundo a máxima de Heráclito *ninguém se banha duas vezes no mesmo rio*, fato que se torna evidente na escola, onde uma turma de alunos nunca é igual à outra. É importante que esse processo seja repetido, sofrendo as

⁴⁴ No apêndice 5 disponibiliza-se estudo realizado que subsidiou esse raciocínio. Nele, de forma alguma, houve a preocupação com os conteúdos da formação básica do curso de letras português, os quais se tomou de empréstimo de uma matriz em vigência em uma universidade privada e conta com a carga horária mínima recomendada pelo MEC.

revisões que se fizerem necessárias e que os resultados sejam socializados entre os licenciandos, configurando uma rede de aprendizagem colaborativa.

O pesquisador brasileiro, Juvenal Zanchetta Jr., teceu considerações de ordem geral ao documento, não oriundas de um estudo técnico, constatando igualmente limitações no material. Para ele, no documento “Em lugar de definição acerca da perspectiva de desenvolvimento humano, elenca-se, sob o título de ‘Pedagogia’, apenas um conjunto de passos e aspectos a serem observados na análise de programas e mensagens específicas” (ZANCHETTA JR., 2009, p.1111), demonstrando uma tendência à valorização das habilidades operatórias e procedimentais em detrimento das atividades analíticas. O foco, nesse caso, recairia sobre a melhoria da competitividade econômica. Ele tribui o posicionamento pedagógico no *kit* às características dos sistemas educacionais dos países nos quais ele foi gerado, relacionadas aos conteúdos curriculares, sistemas avaliativos, organismos reguladores e autorreguladores de mídia lá presentes.

Acredita-se, entretanto, que o estudo desses passos possa servir para alimentar a construção de saberes próprios, uma vez que no Brasil existem poucas referências teóricas e metodológicas que possam balizar a ação docente e aquelas existentes nem sempre consideram as particularidades de nossa escola e dos nossos docentes por terem sido desenvolvidas para serem aplicadas em espaços de educação não formal. Quanto às mensagens midiáticas a serem analisadas, para que o aprendizado seja significativo elas precisam advir da esfera midiática brasileira, procedimento adotado nas oficinas. Situação que demonstra a necessidade de elaboração de material didático e poderia ser uma das proposituras da licenciatura. Nesse aspecto, as propostas elaboradas pelos docentes participantes desta pesquisa podem se constituir uma contribuição inicial.

A ausência de sugestões quanto à formação do docente que o instrumentalize a articular saberes que vão “da política à economia, da ética ao civismo, da linguagem ao consumo” (ZANCHETTA JR., 2009, p.1112), necessários para a mídia-educação faz com que o Zanchetta Jr. suspeite da *desindividualização* da docência, uma vez que se sugere no *kit* que qualquer agente preparado poderia guiar os alunos na execução do programa sugerido, culminando inclusive como um compartilhamento da responsabilidade da educação para a mídia com organizações constringidas por interesses corporativos que culmine com o esvaziamento das funções da escola, antes mesmo dela estar “preparada para lidar com a mídia em termos pedagógicos” (ZANCHETTA JR. 2009, p.1117). Como resultado haveria a naturalização do papel da mídia. Tal preocupação é válida e por isso esta pesquisadora

defende que a educação para a mídia ocorra nas escolas públicas, protagonizadas por docentes.

O australiano Michael Dezuanni (2008) traz apontamentos ancorados em sua experiência diária como professor da disciplina *educação para a mídia* naquele país. Parte das questões que ele apresenta são também colocadas em evidência por Zanchetta Jr. e Buckingham, sem que existam ainda respostas satisfatórias para solucioná-las.

O pesquisador apresenta críticas, não direcionadas especificamente ao *kit*, mas a sua metodologia de trabalho alicerçada nos conceitos-chave, que, para ele, não oferecem solução para a avaliação do investimento emocional que regula a relação dos jovens com a mídia. Buckingham, no próprio *kit*, reconhece o desafio: “O perigo com o modelo conceitual é que ele pode revelar-se excessivamente racionalista. Precisamos encontrar maneiras de considerar os relacionamentos afetivos dos alunos com a mídia, que se engajem mais diretamente com os valores culturais e estéticos” (FRAU-MEIGS, 2006, p.44). Para Buckingham a estratégia de produção é aquela que melhor permite trabalhar o investimento emocional do estudante.

Dezuanni (2008) argumenta que o uso dos conceitos-chave obedece a um quadro racionalista estruturalista. Esses conceitos são ancorados em normas éticas que obliteram a capacidade de despertar crítico e criativo, incitando tanto o jovem quanto o docente à reprodução das normas éticas vigentes, das quais se pretende ver o jovem liberto. Para o autor, o protagonismo do professor e dos alunos é determinante para um aprendizado autêntico na educação para a mídia, o aluno tem que se sentir socialmente útil nas comunidades de aprendizagem para que se obtenha resultado em processos de aprendizado que se realizem tanto em ambientes de aprendizagem formais quanto em não formais, uma vez que a aprendizagem ocorre em ambos.

Compartilhando da mesma preocupação de Zanchetta Jr., Dezzuani destaca que a politização é importante na mídia-educação e deve ser relacionada às questões sócio-políticas locais, ser útil e ter relevância prática e ética, nos processos produtivos realizados pelo próprio aluno.

Interessante observar que para o mesmo desafio – investimento emocional - os pesquisadores apresentam sugestões bastante diversas, calcadas na vivência em dois diferentes contextos educacionais. Dezuanni, sediado na Austrália, onde há duas décadas já se pesquisa a educação para a mídia inserida na rotina escolar, recomenda que a mídia-educação se aloje nas disciplinas de artes, espaço privilegiado para trabalhar as emoções por evitar o racionalismo, ressaltando que a produção é o melhor ferramental a ser usado com esse objetivo (DEZUANNI, 2011). Zanchetta Junior, imerso na realidade das escolas de ensino

básico brasileiras, onde a discussão sistematizada sobre a temática é praticamente inexistente, propõe um procedimento racional para a análise de textos midiáticos, sabedor de que sua chance de ser abraçado pelos professores brasileiros é maior do que aquela existente na produção, para a qual eles ainda não estão preparados.

Compreendendo-se a dimensão do desafio que os pesquisadores da educação para a mídia enfrentam para encontrar alternativas que suplantem as fragilidades indicadas, esta pesquisadora defende, contudo que enquanto não se tem outros referenciais os que existem devem ser usados, até para permitir a entrada de novos integrantes no debate. Parte-se do conhecimento acumulado em busca do novo. Ocorre que, em sua grande maioria, os educadores no Brasil, praticamente não possuem informação sobre a temática que os alcem à condição de debatedores iniciantes, por isso o estudo do *Manual para Professores* europeu os ajudará. O Manual deve integrar um pacote de informações, acrescido das advertências em relação a ele e do referencial latino-americano, a partir do qual seja possível formar professores pesquisadores em nossas escolas.

Adicionalmente, levando em consideração a resistência do campo da educação às revoluções e sendo um campo tradicionalmente marcado pela natureza disciplinar acredita-se que o trabalho com o referencial estruturalista dos conceitos-chave, que Dezzuani combate, colabore nesse momento, para reelaborações e para que não seja repudiado pelos docentes brasileiros nas escolas.

Como se percebe, o documento europeu revela sua condição de obra inacabada, configurando-se mais como uma provocação, um convite para a participação de educadores na construção de um campo de conhecimento em constituição.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de educación inicial y primaria*. Disponível em: < http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf >. Acesso em 10 ago 2010.

AGUADED-GÓMEZ, José Ignacio. La Unión Europea dictamina una nueva recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 34, p. 7-8, 2010.

_____. El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 32, p. 7-8, 2009.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho; ANDRELO, Roseane; POLESEL FILHO, Pedro. Sondagens sobre a Formação do Professor para o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Ambiente Escolar. In: *XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2009, Curitiba. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba: Universidade Positivo, 2009. p. 182-182.

ALTOBELLI, C. C. A. *As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BALAGUER, Mar de Fontcuberta. *Educación en medios en Chile: un desafío pendiente*. Disponível em: <http://www.institutodeprensa.com/v2/diario_educacion.asp >. Acesso em: 12 out. 2008.

BARBEY, Francis. *L'Éducation aux médias: de l'ambigüité du concept aux défis d'une pratique éducative*. Paris: Publibook, 2010.

BARON, Maureen; PUNGENTE, John J. *Canada and Media Literacy: a Snapshot*. Canadian Association of Media Education Organizations, 2008. Disponível em: <http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/upload/Canada-and-Media-Literacy-a-Snapshot.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia, missão urgente da escola. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, Umesp, 1991, nº 17.

BIZONI, Alessandra Moura. *Educomunicação: uma revolução na sala de aula*. Folha Dirigida, Rio de Janeiro, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/exe/public.php?wcp=/novidades/informe,7,502>. Acesso em: 19 set. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Pierre Bourdieu*. LOYOLA, M. A. (entrevistadora). Coleção Pensamento Contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CEB nº 3*, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 28 set. 2010.

_____. *Lei nº 10.610*, de 20 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10610.htm>. Acesso em: 15 mai. 2011.

_____. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 7*, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em 04 set. 2010.

BUCKINGHAM, David. *Children talking television: the making of television literacy*. Great Britain: Burgess Science Press, 1994.

_____. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

_____. Handbook for teachers. In: FRAU-MEIGS, D. (ed). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006 p. 19-44. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 02, set. 2007.

BUSETTO, Áureo. Para pensar os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu na educação brasileira. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 497-510.

BUTLER, Allison. *Media Education goes to school*. New York: Peter Lang, 2010.

CARMONA, Ernesto. *Implicaciones éticas de la concentración de medios y sus vinculaciones políticas y económicas en América Latina*. CIESPAL. Seminário Periodismo, ética e democracia, Quito, 28 a 30, set. 2009. Disponível em: <<http://www.observatorioducatel.cl/wp-content/uploads/2010/04/Ponencia-Ernesto-Carmona-en-Ciespal.pdf>>. Acesso em: 02, nov. 2009.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CENP. A publicidade e a proteção da criança. *CENP em Revista*. São Paulo, ano 6, n. 24, set., 2010.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2004.

CORNER. John. Media Studies and the “knowledge problem”. *Screen*, n.36 v.2, Summer 1995. Reports and debates. Disponível em: <<http://screen.oxfordjournals.org/content/36/2/147.full.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

DCMS. *Media literacy statement: a general statement of policy by the Department for Culture, Media and Sport on Media Literacy and Critical Viewing Skill*. 2001. Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.culture.gov.uk/PDF/media_lit_2001.pdf>. Acesso em: 05 set. 2011.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEZUANNI, Michael. *Boys ‘doing’ and ‘undoing’ media education: new possibilities for theory and practice*. 2008. 350p. Tese (doutorado). Thesis Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology, Queensland, Austrália, 2008. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/29137/1/Michael_Dezuanni_Thesis.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. *Media education as a basic entitlement for all children and young people*. Disponível em: <<http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/06/michael-dezuanni/>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

EDUCATION, AUDIOVISUAL & CULTURE EXECUTIVE AGENCY. *Organization of the education system in Denmark 2008/2009*. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.

EDUMEDIA. *La Fundación Medios Audiovisuales al Servicio de la Educación*. Disponível em: <<http://www.edumedia.org.ve/fundacion.html>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

ENGLISH AND MEDIA CENTRE. *Media matters: a review of media studies in schools and colleges*. Great Britain: Qualifications and Curriculum Authority, 2005.

EUROMEDIALITERACY.NET. *The European Charter for Media Literacy's Resources*. Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/resources.php>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

EUROPEAN COMMISSION. *Report on the results of the public consultation on media literacy, 2007*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.

_____. *Current trends and approaches to media literacy in Europe, 2007b*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm>. Acesso em: 19 set. 2010.

_____. *Media literacy worldwide*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/global/index_en.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.

FEDOROV, Alexander. *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO IFAP, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001828/182858e.pdf>>. Acesso em: 18, set. 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRAU-MEIGS, D. (ed). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201>.html. Acesso: 02, set. 2007.

FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi (ed). Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges. *Latin American Scientific Journal of media education*, n.32, p. 211-224, march 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNDACION TELEFONICA. *Periodismo escolar en internet*. Disponível em: <<http://www.educared.org/global/periodismoescolareninternet/pei-en-peru>>. Acesso em: 02 ag 2010.

GADOTTI, Moacir. Apresentação. In: *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. p. 21-25.

_____. *História das idéias pedagógicas*. 8 ed. 10 imp. São Paulo: Ática, 2005b.

GARCÍA-LEGUIZAMÓN, Fernando. Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis Revista Internacional de Investigación em Educación*, Bogotá, n. 4, p. 279-298, enero- Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cuatro/port/magis-4-port-1.html>>. Acesso: 08, jul. 2010.

GATTI, Bernadette Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Encoding/Decoding. In: HALL, Stuart et al. *Culture, Media, Language*. Centre for Contemporary Cultural Studies. Londres: Routledge, 2005b. p. 117-127.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n1, jul/dez. 1997.

HALL, S.; WHANNEL, P. *The popular arts*. Londres: Hutchinson Educational, 1964.

IBOPE. *A Educação, vista pelos olhos do professor*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=impressao&db=caldb&docid=7D701E5BB66D370083257391006A6161>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

KAISER FAMILY FOUNDATION. *Study of Media & Health*. Disponível em: <http://www.kff.org/entmedia/index.cfm>. Acesso em: 14 ag. 2010

KAPLÚN, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Queensland, v. 26, n. 3, p. 369-386, 2005.

_____. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade* [online], Campinas, v. 29, n.104, p. 687-715, Out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 19 ag. 2010.

KHAN, Abdul Waheed. Preface. In: FRAU-MEIGS, D. (ed). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso: 02, set. 2007.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O estágio, a construção da identidade profissional e a formação de professores. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). *Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do educador*. São Paulo: UNESP, 2007.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, set/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2007.

LIMA, Venício. Quem "controla" a mídia? *Carta Maior*, 23 out. 2010. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4602>. Acesso em 07 jan. 2011.

LIVINGSTONE, Sonia; COUVERING, Elizabeth Van; THUMIN, Nancy. Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. In: COIRO, Julie; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; LEU, Donald J. *Handbook of research on new literacies*. New York, USA: Routledge, 2008, pp. 103-132. Disponível em: <[http://eprints.lse.ac.uk/23564/1/Converging_traditions_of_research_on_media_and_information_literacies_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/23564/1/Converging_traditions_of_research_on_media_and_information_literacies_(LSERO).pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2010.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. *Cultura midiática na Licenciatura em letras*. 2007. 162f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

MARTÍN, Alfonso Gutiérrez; HOTTMANN, Armin. *Media Education across the curriculum*. Berlim: Kulturring, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: SENAC, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MASTERMAN, Len. *Media Awareness Education: eighteen basic principle*. Center of Media Literacy, 1989. Disponível em <<http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>>. Acesso em: 24 out. 2010.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MELO, José Marques de. *Para uma leitura crítica da comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Médio Inovador*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 07 jul. 2011.

_____. *Proinfo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=823>. Acesso em: 07 jul. 2008.

_____. *Documento final da Conferência Nacional de Educação 2010*. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 dez 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. PARECER CNE/CP 9/2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. *Mídias na Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. *CNE aprova proposta de mudanças curriculares*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13830:cne-aprova-proposta-de-mudancas-curriculares&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. *Apresentação: Ensino Médio Inovador*. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956>. Acesso em: 02 jan. 2010.

_____. *Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador*. 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid=>. Acesso em: 02 dez. 2011.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. Caderno da 1ª Conferência Nacional de Comunicação. 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/comunicacao/caderno_1_confecom>. Acesso em: 03 fev 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Escuela y medios*. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/index.html>>. Acesso em: 15 ago 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Currículo Nacional*. Disponível em: <<http://www.curriculum-mineduc.cl/>>. Acesso em: 11 ago 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Prensa Escuela: la realidad en el aula*. Disponível em: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-75876.html>>. Acesso em: 08 ago 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Disponível em: < <http://www.minedu.gob.pe/>>. Acesso em: 08 ago 2010.

_____. *Programa una laptop por niño*. Disponível em: < http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_Home.html >. Acesso em 03 jan. 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educ@Tico*. Disponível em: < <http://www.educatico.ed.cr/default.aspx> >. Acesso em: 09 ago 2010.

_____. *Cronos nuestro destino común*, 2009. Disponível em: < <http://www.mep.go.cr/downloads/Cronos.PDF>>. Acesso em: 09 ago 2010.

MIRANDA, Luciano. *Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da comunicação praxiológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 511-518, 2006.

MORALES, Luis Diego Mora. Experiência de la adaptación del modelo de la UNESCO sobre educación con medios tecnológicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, v.10, n.2, p. 1-2, 30 ag. 2010. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2010/archivos/unesco.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

MORDUCHOWICZ, Roxana. When media education is state policy. In FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi (ed). Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges. *Latin American Scientific Journal of media education*, n.32, p. 177-187, march 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>. Acesso em: 07 set. 2010.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. IN: JODELET, D. (org). *Representações sociais*. RJ: Eduerj, 2002, p.45-66.

MULTIRIO. *Empresa Municipal de Mídias*. Disponível em: < <http://multirio.rio.rj.gov.br/portal/>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

NCEUSP. *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo*. Disponível em: < <http://www.usp.br/nce> >. Acesso em: 05 jun. 2008.

NIGRO, Patrícia Maria. La educación para los medios. *Educación y educadores*. Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia, año/vol. 007, 2004, p. 19-32. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400704.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

NUNES, Clarice. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil. In: PENNA, Lincoln de Abreu (Org.). *Manifestos políticos do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: E-papers, p.107-144, 2008.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *Congresso possui mais de 250 projetos que criam disciplinas nas escolas*. Disponível em: < http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95 > . Acesso em: 20 out. 2010.

ORHON, Nezh. Media Education in Turkey: toward a multi-stakeholder framework. In FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi (ed). Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges. *Latin American Scientific Journal of media education*, n.32, p. 211-224, march 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2010.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PERU EDUCA. *El portal educativo nacional*. Disponível em: <
<http://www.perueduca.edu.pe/web/visitante/inicio> >. Acesso em 02 ag 2010.

PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Alínea, 2001.

PLAN CEIBAL. *Compromiso sobre Promoción y Formación Audiovisual de Calidad para la infancia y la juventud*. 2010. Disponível em: <
<http://www.ceibal.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=320656ee-b965-409e-8ccb-02412cf425ca&ID=204306> >. Acesso em: 18 ag. 2010.

_____. *Historia*. Disponível em: < http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=45:historia&catid=35:acerca-del-plan&Itemid=64 >. Acesso em 02 jan 2012.

PLATÃO. *Fedro*. Trad. J. Ribeiro Ferreira. Lisboa: Verbo, [1973].

PORTAL EDUCATIVO. *Uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Disponível em: <
http://www.portaleducativo.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=983&Itemid=213 >. Acesso em: 18 ag. 2010.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. *Ley orgánica de educación*. 13 ag. 2009. Disponível em: <
http://oncti.gob.ve/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=23:lo>. Acesso em: 04 set 2010.

_____. *Proyecto nacional Simón Bolívar: primer plan socialista*. Set, 2007. Disponível em: <
<http://www.gobiernoenlinea.gob.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>>. Acesso em: 04 set 2010.

_____. *Planes y programas de estudio*. Disponível em: <
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/start.php?act=rieb> >. Acesso em: 04 set 2010.

SALAZAR, Aníbal Ramón León. Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema Educativo Bolivariano. *Educere investigación arbitrada*, año 13, n. 45, abril, mai, jun, p. 399 –414, 2009. Disponível em: <
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29273/1/articulo14.pdf>>. Acesso em: 04 set 2010.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. *Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. Pensar a prática* [online], Goiânia, v. 9, n.2, p. 267-280, 2006. Disponível em: <
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/173/160> >. Acesso em: 06 jan.. 2012.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Lei nº 13.941*. Disponível em <
http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secre=&depto=&descr_tipo=LEI>. Acesso em: 13, set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCIARRETTA, Toni. *Escola pública inicia projeto de educação financeira*. Disponível em: <
<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/780001-escola-publica-inicia-projeto-de-educacao-financeira.shtml> >. Acesso em: 20 out. 2011.

SECOM. *Relatório de pesquisa quantitativa: hábitos de informação e formação de opinião*. Disponível em: <
<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/planejamento/pesquisa-1/pesquisas-quantitativas/relatorio-de-pesquisa-quantitativa-habitos-de-informacao-e-formacao-de-opinioao/view?searchterm=relat%C3%B3rio%20de%20pesquisa>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA. *Didáctica de los Medios de Comunicación*. Disponível em: <<http://www.didactica.dgme.sep.gob.mx/hfm/fcurso.htm>>. Acesso em: 12 ag. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Caderno do Professor. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>>. Acesso em 03 jan. 2012.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação & política*, v.25, nº1, p.73-100, 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/01ART04%20Alexandra.pdf>>. Acesso em: 15/09/2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, n. 19, p. 12-24, set-dez, 2000.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA-USP, n. 23, p. 16-25, jan-abr., 2002.

_____. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. *Comunicação & Educação*, Brasil, 12, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/article/view/146/144>>. Acesso em: 09 Jan. 2011.

_____. *El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educucomunicación en Brasil*. Comunicar (Huelva), v. 15, p. 87-92, 2008.

_____. Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Mexico: Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Electrónica Cuatrimestral*, año 1, v. 1, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=444&Itemid=320>. Acesso em: 09 jan. 2010.

_____. *Alfabetização e Educomunicação: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida*. 2003. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, p.1, s/d. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2010.

_____. *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo: Paulinas, 1988.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

STATISTICS CANADA. *Resources by school subject*. Disponível em: <http://www.statcan.gc.ca/kits-trousses/edu05_000-eng.htm>. Acesso em: 22 ago. 2010.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. *Enciclomedia*. Disponível em: <<http://www.encyclomedia.edu.mx/index.html>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

TAKAHASHI, Fábio. *São Paulo corta aulas de história para pôr sociologia no currículo*. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u475972.shtml>>. Acesso em: 19 set. 2010.

_____. *Para reduzir corte em aulas de história, SP não amplia filosofia*. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u485710.shtml>>. Acesso em: 19 set. 2010.

TAMANAH, Brian Z. The lessons of law and development studies. *Rev. direito GV*, São Paulo, v. 5, n. 1, June 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322009000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2012. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322009000100011>>.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/convem.html>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

THE EUROPEAN CHARTER FOR MEDIA LITERACY. *Euromedia Literacy*. Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php>>. Acesso em: 28 ag. 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 82-103.

_____. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *IBOPE*: brasileiro acha que ensino básico melhorou, mas está preocupado com segurança na escola. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/8520/ibope-brasileiro-acha-que-ensino-basico-melhorou-mas-esta-preocupado-com-seguranca-na-escola/>>. Acesso em: 15 out 2011.

TUFTE, Birgitte. A educação para a mídia na europa: como foco especial nos países nórdicos. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez, 2002.

TV ESCOLA. *Portal*. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2010.

UNESCO. *Many voices, one world: towards a new, more just, and more efficient world information and communication order*. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=40066&set=4C815C52_0_166&gp=1&lin=1&ll=1>. Acesso em: 31 ag. 2010.

_____. *Media and Information Literacy: curriculum for teachers*. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html>. Acesso em: 31 ag. 2011.

_____. *Media Literacy*. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27056&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. *Educating for the Media and the Digital Age*. 1999. Disponível em: <<http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF>>. Acesso em: 31 ag. 2011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. *Cursos ofertados*. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25>. Acesso em: 23 dez. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Grade curricular do curso de licenciatura em Educomunicação*. Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27570&codhab=4&tipo=N>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

VALENTE, Jonas. *Regulação de outorgas de rádio e TV mantém oligopólio do setor*. Disponível em: <http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/content.php?option=com_content&task=view&id=4142>. Acesso em: 26 fev. 2009.

WILSON, Carolyn. Implementing Mandates in Media Education: the Ontario Experience. In: FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi (ed). *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*. *Latin American Scientific Journal of media education*, n.32, p. 120-140, march 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2010.

WORLD SUMMIT FOR CHILDREN AND YOUTH. *Challenges and recommendations*. Disponível em: <http://www.wskarlstad2010.se/filer/challenges_and_recommendations.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.

ZACCHETTI, Matteo; VARDAKAS, Philippos. *A European Approach to media literacy. Empowerment Through Media Education An Intercultural Dialogue*, p. 117-123. Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2008.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. *Prática pedagógica no Ensino Médio: a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação*. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, 94p.il. E-book. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fm000002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

ZANCHETTA JR, Juvenal. Educação para a mídia: Propostas europeias e realidade brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>>. Acesso em: 08, jan 2011.

_____. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000400021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08, jan 2007.

_____. *Escola e leitura da mídia*. 2008. 294f. Tese (Livre-docência) Departamento de Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2008.

_____. Políticas educacionais e mídia no Brasil: apontamentos sobre o quadro atual. *RESGATE - Revista Interdisciplinar de Cultura*, América do Norte, 19, dez. 2011. Disponível em: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/304/319>. Acesso em: 20 Dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: Formação do professor do ensino médio para a educação às mídias: adequação de um protótipo de currículo.

Endereço completo e telefone _____

Pesquisador responsável: Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

Local em que será desenvolvida a pesquisa: Universidade Sagrado Coração

Resumo: A UNESCO lançou um protótipo de currículo para a Mídia-Educação, que engloba a qualificação básica de docentes do ensino médio. Idealizado para sistematizar a mídia-educação em países que se interessem por adotá-lo, deve ser adaptado às características da escola local. Propõe-se a sua utilização e avaliação com o auxílio de professores que atuam em Bauru. A intenção é estimular o desenvolvimento de competências para ensinar e aprender sobre a mídia, básicas ao exercício da cidadania. Serão oferecidas oficinas nos laboratórios de informática da USC, com o objetivo de: refletir sobre e analisar as estratégias didáticas propostas; manipular linguagens sonoras, visuais e informáticas e desenvolver metodologias de ensino. Os resultados serão avaliados considerando-se as mudanças que possam ter ocorrido nas práticas e nas concepções dos professores e será possível concluir sobre a validade da metodologia adotada para a formação continuada dos mesmos. O material produzido ficará disponível em um *blog*, e será encaminhado em DVD para a Diretoria de Ensino.

Riscos e Benefícios: As oficinas não oferecerão nenhum risco específico aos participantes, a não ser aqueles inerentes a atividade profissional que os mesmos já exercem (professores do ensino básico). Não haverá a manipulação de produtos químicos ou cortantes. Os participantes serão beneficiados com o conhecimento de novas metodologias de ensino, de práticas específicas inerentes à educação às mídias e receberão um certificado que poderá ser usado na sua evolução profissional.

Custos e Pagamentos: Não existirão encargos associados à participação dos sujeitos neste estudo.

Confidencialidade: Eu _____ entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Direito de Desistência: Entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo, ou para desistir a qualquer momento.

Consentimento Voluntário: Certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa: _____ Data _____

Eu certifico que expliquei a(o) Sr.(a) acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____ Data: _____

APÊNDICE 2 - COLETA DE DADOS PERFIL DOCENTE

Avaliação inicial para as oficinas de educação para a mídia - USC 2009

Caro(a) Colega Professor(a),

Vamos iniciar nossas Oficinas de Educação para a Mídia, que fazem parte de um projeto desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP de Marília. Pretendo que nelas avaliemos juntos a eficácia de um protótipo de currículo, idealizado pela UNESCO para sistematizar a mídia-educação em diversos países do mundo. Nossa tarefa será verificar sua possível adequação às características da escola local e desenvolver metodologias próprias, no caso da não adequação.

O objetivo da mídia-educação é educar sobre a atuação dos meios de comunicação. E, para tanto, deve englobar também a educação para os meios e pelos meios. Somente cidadãos alfabetizados poderão garantir o estabelecimento e a manutenção da democracia. Hoje, é considerada alfabetizada a pessoa capaz de ler, escrever e interpretar uma ampla variedade de mensagens como textos impressos, notícias, filmes, videogames e textos informáticos. Essa condição é essencial para que se usufrua da liberdade de expressão e do direito ao acesso à informação.

Vamos iniciar fazendo um diagnóstico de nossos conhecimentos prévios sobre o tema. De acordo com o kit da UNESCO, o processo de educação às mídias pressupõe: A) conhecimentos tecnológicos; B) o domínio de técnicas pedagógicas específicas; C) um conhecimento básico da lógica do mercado midiático e das práticas dos profissionais que nele atuam. Dessa forma, organizei um questionário inicial sobre essas 3 áreas. A partir do que detectarmos, faremos um plano de estudo e trabalho. Seus comentários, além das respostas objetivas, são sempre bem-vindos.

A. Identificação

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____ 3) Formação acadêmica: _____
- 4) Atua na docência: () sim () atuou como eventual () atuou como estagiário
- 5) Quais as disciplinas ministradas: _____
- 6) Séries nas quais ministra aulas: _____
- 7) Escolas em que trabalha: _____

B. Conhecimentos tecnológicos

Responda as perguntas objetivas. Quando aplicável, responda a questão "Qual".
Se quiser faça comentários.

1. Complete com a frequência com que acessa e-mail: _____ x por semana () diariamente
2. Sabe enviar e responder um e-mail para um grupo de pessoas ao mesmo tempo?
() não () sim _____
3. Sabe abrir arquivos anexados e anexar arquivos em uma mensagem para enviar por e-mail?
() não () sim _____
4. Sabe criar e salvar arquivos com editores de texto?
() não () sim Qual usa _____

5. Sabe criar e salvar apresentações com o Power Point?

não sim _____

6. Sabe criar e salvar arquivos com editores de vídeo?

não sim Qual usa _____

7. Sabe criar e salvar arquivos com editores de áudio?

não sim Qual usa _____

8. Sabe criar e salvar arquivos com editores de imagem?

não sim Qual usa _____

9. Assinale quantas respostas se aplicarem. Você usa motores de pesquisa, como o Google, para localizar:

informações imagens músicas vídeos _____

10. Assinale quantas respostas se aplicarem. Você é usuário, ou acessa:

MSN Skype outro comunicador _____ Orkut youtube rádios

11. Você tem um site ou blog na internet?

não sim Qual _____

12. Assinale o que for verdade. Sou capaz de:

descarregar fotos e filmes da máquina digital para o computador

baixar vídeos e áudio da internet para o computador (download)

converter (codificar) vídeos e áudio para diferentes extensões

postar arquivos de áudio e vídeo na internet (upload)

13. Acrescente suas dúvidas sobre tecnologia

14. Como nosso tempo nas oficinas será limitado, peço que, por favor, ordene as habilidades que gostaria de desenvolver ou acha mais viável de trabalhar na escola, atribuindo o número 1 a sua preferida e 3 a que menos o atrai. São elas produção de blog, de vídeo ou áudio:

1	
2	
3	

15. Seu acesso à tecnologia:

(marque sua opção com um x e, no caso de equipamentos da escola, coloque a quantidade existente)

	Internet		Notebook			Scanner
	Discada	Banda Larga	Simples	Webcam	Gravador DVD	
Residência						
Escola quantidade						

	Computadores			Máquinas Digitais		Microfone
	Simples	Webcam	Gravador DVD	Filmadora	Fotografia	
Residência						
Escola quantidade						

16. Já produziu algum programa, propaganda ou matéria para rádio, revista, tv, jornal ou internet

() Não. Caso positivo, onde veiculou? _____

17. Já ficou indignada com algum programa ou propaganda de rádio, revista, tv, jornal ou internet?

() sim () não. Por quê? _____

18. Já reclamou de programa ou propaganda de rádio, revista, tv, jornal ou internet?

() sim () não. Se não, por quê? Se sim, como e onde o fez? _____

19. O que você sente falta no rádio, tv, jornal, revista ou internet?

20. A mídia retrata sua profissão de forma compatível com a realidade? () sim () não

21. Já produziu um texto midiático em, ou para, sua aula?

() sim, produzi como material didático () sim, produzi com os alunos () não.

22. Se sim, o que fez? _____

23. Se você nunca usou nenhum tipo de mídia em suas aulas, qual o motivo?

24. Resumidamente o que você espera das oficinas de educação às mídias?

C. Técnicas Pedagógicas

1. A estratégia pedagógica sugerida, para nortear as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, é o uso do questionamento, que consiste em levá-los a **interrogarem-se** e procurarem **respostas individuais e coletivas** para as temáticas abordadas.

Você utiliza essa estratégia com seus alunos?

() Não () Sim () Às vezes () Tentei mas não funcionou () Não sei como aplicar a proposta

Justifique: _____

2. As seguintes técnicas são sugeridas para o trabalho com a mídia e sua linguagem em sala de aula: **a análise textual, o estudo de caso e de contexto, a tradução, a simulação e a produção**. Ao final das questões, você será solicitado a ordenar as técnicas de acordo com seu interesse, ou facilidade, para trabalhar com elas. Elas podem ser aplicadas em outras situações de aprendizagem, além da educação às mídias.

2.1 **A análise textual** detalhada deve ser realizada em três etapas:

- Descrição.
- Significação: ocorre quando o leitor passa a fazer conotações subjetivas e associações externas com o contexto.
- Julgamento: emissão de juízos de valor.

Você já utilizou estratégia similar a essa com seus alunos?

() Não () Sim () Tentei mas não funcionou () Não se aplica a minha disciplina

() Não saberia como fazer algo assim () _____

Comentários (opcional) _____

- 2.2. **O estudo de caso** é uma técnica para pesquisar um caso específico e tirar dele conclusões sobre princípios gerais, como por exemplo, estudar o processo que vai da produção ao consumo de um texto.

Você já utilizou estratégia similar a essa com seus alunos?

() Não () Sim () Tentei mas não funcionou () Não se aplica à minha disciplina

() Não saberia como fazer algo assim () _____

Comentários (opcional) _____

2.3. **O estudo do contexto** é usado para se obter uma visão do contexto em que um determinado texto é produzido e veiculado. Na área da Comunicação faz-se a análise quantitativa de textos oferecidos pela mídia de acordo com códigos e categorias pré-determinadas, como, por exemplo, examinar a relação entre a proporção ocupada por texto e imagens em um jornal ou revista para analisar seu significado.

Você já utilizou estratégia similar a essa com seus alunos?

() Não () Sim () Tentei mas não funcionou () Não se aplica à minha disciplina

() Não saberia como fazer algo assim () _____

Comentários (opcional) _____

2.4. A **tradução** ou adaptação: compara-se o tratamento dado a um assunto em diferentes tipos de suportes textuais (livro e filme) destinados a diferentes tipos de públicos, observando quais elementos existem em comum e quais diferem, analisando os motivos para as semelhanças e diferenças.

Você já utilizou estratégia similar a essa com seus alunos?

() Não () Sim () Tentei mas não funcionou () Não se aplica à minha disciplina

() Não saberia como fazer algo assim () _____

Comentários (opcional) _____

2.5. **Simulação**: consiste em simular uma situação real, levando os estudantes a perceberem as tensões que nela interferem.

Você já utilizou estratégia similar a essa com seus alunos?

() Não () Sim () Tentei mas não funcionou () Não se aplica à minha disciplina

() Não saberia como fazer algo assim () _____

Comentários (opcional) _____

2.6. **Produção**. Produzir é uma forma efetiva de engajamento na exploração de um determinado tópico. Deve-se iniciar com produções pequenas e simples para, aos poucos, identificar as limitações das ferramentas e códigos utilizados e desenvolver as habilidades necessárias para a produção.

Você já utilizou estratégia similar a essa com seus alunos?

() Não () Sim () Tentei mas não funcionou () Não se aplica à minha disciplina

() Não saberia como fazer algo assim () _____

Comentários (opcional) _____

3. Como nosso tempo nas oficinas será limitado, peço que, por favor, ordene as técnicas (**análise textual, o estudo de caso e de contexto, a tradução, a simulação e a produção**) por ordem de seu interesse, ou facilidade, para trabalhar com elas, atribuindo o número 1 a sua preferida e 6 que menos o atrai.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

D. A lógica do mercado midiático e as práticas dos profissionais

1. Diga, em poucas linhas, o que você pensa sobre as características da linguagem midiática, apresentadas abaixo e, caso queira saber mais a respeito de alguma delas, assinale com um x a coluna da direita. Saiba que são assuntos muito controversos. Você pode concordar, discordar, dar exemplos, mas justifique-se. Quando terminarmos as primeiras oficinas você deverá rever seus pareceres e verificar se o conteúdo abordado colaborou para a reelaboração de conhecimentos.

CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM MIDIÁTICA		Quero saber mais
A.	Manipulação: disseminação intencional de ideias na sociedade.	
Parecer:		
B.	Edição: apresentação parcial de algum fato ou temática, feita de forma intencional.	
Parecer:		
C.	Agendamento: escolha intencional de um assunto para ser divulgado, em detrimento de outros, julgados de menor interesse público.	

	Parecer:	
D.	Globalização: invasão cultural em escala mundial que homogeneiza hábitos, valores, gostos.	
	Parecer:	
E.	Massificação, fruto da dinâmica econômica e política que rege a produção nos meios de comunicação: produção em linha na indústria cultural; pressão com prazos a serem cumpridos, poucos recursos humanos e materiais.	
	Parecer:	
F.	Representação: uso de caricaturas e de estereótipos sociais, de gêneros, de raça, de beleza e de sexo, entre outros.	
	Parecer:	
G.	O papel exercido pelas audiências. O veículo de comunicação oferece a programação que o receptor quer, ou veicula o que for mais conveniente para si próprio?	
	Parecer:	
H	COMENTÁRIOS GERAIS	

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO

APÊNDICE 3 - TEXTO 1 – OFICINA 7

O TEXTO JORNALÍSTICO

Profa. Roseane Andrelo
Profa. Lígia Beatriz

Informar, informar e informar
Mito da objetividade

Conceito de notícia: o **puro registro dos fatos** importantes que merecem estar no jornal. Sem comentários, juízos de valor ou interpretação.

A notícia visa tornar público um fato, através da simples divulgação dos acontecimentos. "Notícia não é a morte do ditador, mas o relato que é feito dessa morte" (Muniz Sodré).

Histórico

No início

Os primeiros jornais surgem a partir de 1609, em centros de comércio, ligados à burguesia. Jornalistas difundiam as ideias burguesas. Depois, aristocratas faziam jornal para buscar adesão as suas ideias e não para divulgar acontecimentos. A mensagem encontrava repercussão entre os próprios pares.

Século XIX

Com a Revolução Industrial, aumenta o público leitor e a urbanização. Muda o tipo de trabalho e exige-se mão-de-obra alfabetizada. Com novas tecnologias, aumenta o custo do jornal, que não é mais sustentado só por leitores. Nasce o mercado publicitário e com ele a integração da imprensa com interesses gerais da economia. Precisavam de anúncios e estes dependiam do número de leitores.

Fim do século XIX e começo do XX

Os Estados Unidos, com o fim da guerra civil que aboliu a escravidão, viveram um surto de desenvolvimento. A indústria dos jornais prosperou. Crescem a tiragem e o papel da mídia; diminui a ética. A notícia ganha a forma moderna, copiando o relato oral, marcado pela valorização do aspecto mais importante de um evento e não na narrativa em seqüência temporal.

Surgimento

- O telégrafo: até o surgimento do telégrafo, as mensagens chegavam na velocidade do mensageiro - a cavalo, em barcos à vela ou por pombos-correio. Uma mensagem sobre o preço do trigo demorava um mês para "viajar" de NY a Chicago, em 1840.
- Agência de notícia: em 1848, empresários de jornais dos EUA têm a ideia de usar o telégrafo para unificar coberturas fora de NY e de Chicago, pois a tecnologia era muito cara para uma única publicação. Assim, formalizaram a primeira agência de notícias da história, a Associated Press.
- Porém, como toda nova tecnologia, enfrenta problemas: era caro emitir longas reportagens e quase sempre, a mensagem era interrompida, mal iniciada a transmissão. Resultado: as agências mudaram o tradicional método cronológico de narrar os fatos e começaram a concentrar os elementos mais importantes no primeiro parágrafo.

- A Guerra Civil Americana (1860-70) dobra a tiragem de jornais. A procura por informações é tanta que jornais começam a circular no domingo.

Características do texto jornalístico

Crítérios de seleção de notícias

- atualidade
- interesse do público
- perfil do leitor
- nível de especialização da publicação
- linha editorial (política e perfil)
- interesses políticos e econômicos
- subjetivismo do jornalista
- ineditismo do fato
- prestação de serviço

Tratamento de acordo com o meio

- Rádio (na hora em que acontece, mobilidade do veículo)
- TV (dá ainda no dia e completa com imagens)
- Jornal (dia seguinte - cobertura mais completa)
- Revista (interpretativa)
- Internet (ainda se descobrindo, imediatismo)

Responsabilidade

Pode mudar a vida das pessoas
(eleição e impeachment Collor- exemplo do "mau" e do "bom" jornalismo)

Lead ou lide - Importância

Visa introduzir o leitor na reportagem e despertar seu interesse pelo texto já nas linhas iniciais. Isso significa que todo texto tem um núcleo de interesse, seja o próprio fato, uma revelação, a idéia mais significativa de um debate, o aspecto mais curioso ou polêmico de um evento ou a declaração de maior impacto de um personagem.

Conceito

É a abertura da matéria. Deve incluir as informações essenciais que transmitam um resumo completo do fato. Precisa responder às questões fundamentais do jornalismo.

O QUE QUEM QUANDO ONDE COMO POR QUÊ

IMPORTANTÍSSIMO

Evitar a opção pelo sensacionalismo, optando pela qualidade de vida;
Buscar a diversidade de fontes de informações (ouvir os diversos lados envolvidos),
Evitar a visão parcial (tolerância com a opinião mesmo das minorias).

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO FINAL

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO FINAL DAS OFICINAS PELOS PROFESSORES

Prezado (a) docente (a),

Você está recebendo um questionário nas Oficinas de Educação para as Mídias. O objetivo dele é levantar informações sobre a sua opinião e aproveitamento das Oficinas, bem como colher sugestões de melhorias. Assim, pedimos sua paciência para responder as questões abaixo de forma sincera. Não há a necessidade de se identificar se não quiser.

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome: _____

SOBRE A DISCIPLINA

2. O que você destaca como tendo maior importância no conteúdo visto nas Oficinas?

Para a minha vida _____

Para a minha profissão _____

3. Adquiri noções de como: (assinale somente o que você adquiriu na disciplina)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> criar e postar textos em blogs na net | <input type="checkbox"/> criar roteiros para programas de rádio |
| <input type="checkbox"/> gravar e editar trechos de áudio | <input type="checkbox"/> gravar e editar filmes |
| <input type="checkbox"/> pesquisar textos na internet | <input type="checkbox"/> criar roteiros para programas em vídeo |
| <input type="checkbox"/> pesquisar imagens na internet | <input type="checkbox"/> salvar arquivos em Cd's/Dvd's ou Pen drives |

USO PEDAGÓGICO DA MÍDIA

4 Acha importante que as escolas adotem a mídia como um tema de estudo? () sim () não

Com qual objetivo pedagógico? _____

5 Você se sente seguro para abordar pedagogicamente a mídia em sala de aula? () sim () não

Explique: _____

6 Você se sente seguro para avaliar pedagogicamente o uso da mídia em sala de aula? () sim() não

Explique: _____

7 Quais as dificuldades você ainda sente?

8 Levando em consideração a realidade das escolas na quais você trabalha e sua preparação, com qual dessas mídias você conseguiria trabalhar. Assinale quantas forem necessárias.

() programa de rádio () TV () jornal impresso () revista () internet

9 Qual tipo de ajuda/suporte você gostaria de ter para utilizar as mídias em suas aulas?

INTERAÇÃO/PARTICIPAÇÃO

10 Você se sente apta (o) a manter contato com alguma empresa de mídia para reclamar, enviar sugestão, ou até solicitar espaço para veicular um programa que você tenha produzido?

() sim () não. Se sim, como? _____

Se não, por quê? _____

11 Mudou alguma coisa na forma como você se relaciona com as mídias? Se sim, o quê?

12 Sobre a lógica do mercado midiático e as práticas dos profissionais

Diga, em poucas linhas, o que você pensa sobre as características da linguagem midiática, apresentadas abaixo. Saiba que são assuntos muito controversos. Você pode concordar, discordar, dar exemplos, mas justifique-se. Assim você poderá rever seus pareceres e verificar se o conteúdo abordado colaborou para a reelaboração de conhecimentos.

CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM MIDIÁTICA	
A.	Manipulação: disseminação intencional de ideias na sociedade.
Parecer:	
B.	Edição: apresentação parcial de algum fato ou temática, feita de forma intencional.
Parecer:	
C.	Agendamento: escolha intencional de um assunto para ser divulgado, em detrimento de outros, julgados de menor interesse público.
Parecer:	
D.	Globalização: invasão cultural em escala mundial para homogeneizar hábitos, valores, gostos.
Parecer:	
E.	Massificação, fruto da dinâmica econômica e política que rege a produção nos meios de comunicação: produção em linha na indústria cultural; pressão com prazos a serem cumpridos, poucos recursos humanos e materiais.
Parecer:	
F.	Representação: uso de caricaturas e de estereótipos sociais, de gêneros, de raça, de beleza e de sexo, entre outros.
Parecer:	

G.	O papel exercido pelas audiências. O veículo de comunicação oferece a programação que o receptor quer, ou veicula o que for mais conveniente para si próprio?
Parecer:	
H	COMENTÁRIOS GERAIS

13 Este espaço é livre para que você se expresse sobre a metodologia utilizada nas aulas. Deixe sua sugestão para melhoria nas Oficinas.

O KIT DA UNESCO - Educação às mídias

14 As seguintes técnicas são sugeridas para o trabalho com a mídia e sua linguagem em sala de aula: **a análise textual, o estudo de caso e de contexto, a tradução, a simulação e a produção**. Quais delas você acha possível ser utilizado em sala de aula? Justifique

15 Estivemos analisando as propostas existentes no kit da UNESCO para mídia-educação. Você acha possível utilizá-lo localmente? Deixe sua sugestão para adaptação do material e uso local.

Agradecemos a sua colaboração.

APÊNDICE 5 - ESTUDO DE MATRIZ PARA LICENCIATURA

Quadro 19 – Estudo de carga horária (CH) para licenciatura

DISCIPLINA	CH
Comunicação e expressão	72
Educação para diversidade	36
Líng. Portuguesa- morfossintaxe I e II	144
Linguística I e II	144
Métodos e técnicas da pesquisa	72
Tecnologias da informação na educação	72
Teoria da literatura I e II	144
Antropologia	72
Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	72
Cultura brasileira	36
Legislação e ética em educação	36
Líng. Port.- filologia	72
Téc. da comunic. e expressão em sala de aula	72
Ambientes educativos e práticas interdisciplinares	72
Estágio I	130
Estágio I: prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem	72
Líng. Port. - anál. interpret. e prod. de textos	72
Organização da educação básica	72
Estágio II	130
Estágio II: prática pedagógica, planejamento e avaliação	72
Estágio III	140
Estágio III: prática pedagógica, organização de situações de aprendizagem	72
Literatura infanto-juvenil	36
Literaturas de língua portuguesa I, II , III e IV	288
Metodologia de ensino de língua portuguesa e literatura	36
Sociologia	72
Atividade acadêmicas - científico - culturais	140
Libras	36

DISCIPLINA	CH
Metodologia de projetos educativos	36
Literatura clássica e universal	72
Eletiva I, II e III	216
Fundamentos e metodologia da mídia-educação	144
Teorias da comunicação	72
Sociologia da comunicação	72
Filosofia da educação	72
Cultura e subjetividade	36
Legislação e ética em comunicação	36
Semiótica	36
Arte e mídia	72
Estágio em comunicação I	36
Estágio: práticas em comunicação nos veículos	40
Estágio em comunicação II	36
Estágio: práticas em comunicação nas agências de propaganda	40
	3500

Fonte: Quadro elaborado pela autora tendo por base a matriz do curso de letras português da Universidade do Sagrado Coração, disponível em www.usc.br.

ANEXOS

ANEXO 1 - TEXTO 1 – OFICINA 1

Mídia-Educação⁴⁵

Um *kit* para professores, alunos, pais e profissionais.

O *kit* é, em parte, um produto do "Projeto Mentor", co-financiado pela UNESCO e pela Comissão Européia e apoiado pelo CLEMI, CEDEFOP e Mizar Multimídia. Idealizado por Lluis Artigas de Quadra (UNESCO), o projeto reuniu acadêmicos e profissionais de mídia-educação da bacia do Mediterrâneo e discutiu a formação básica dos professores, um currículo em módulos e estratégias nacionais e internacionais para o desenvolvimento da mídia-educação. O projeto MENTOR tornou-se agora uma associação profissional para o desenvolvimento de meios de educação em todo o mundo. O Conselho Europeu permite a reprodução da versão integral do *Manual sobre Letramento em Informação no kit*.

Editora Divina Frau-Meigs
Gerente de Projeto: Hara Prasad Padhy

© UNESCO - 2006

A UNESCO é sensível à idéia de criar e sustentar espaços de diálogo. Em uma era em que formas de comunicação mediada tornaram-se o principal meio de informação e de acesso ao conhecimento, o que é, talvez, necessário é estender formas de comunicação e de diálogo que ultrapassem as fronteiras multiculturais. Com este objetivo, durante os últimos anos, a UNESCO tem estado envolvida na promoção da liberdade de expressão e do acesso universal à informação e ao conhecimento. Ela reconhece o papel importante que a mídia-educação desempenha na preparação de jovens visando facilitar o livre intercâmbio de informações e de conhecimento por meio da participação e apreciação dos diversos usos da mídia. O acesso livre e igualitário à informação e ao conhecimento é um componente essencial para capacitar os cidadãos e assegurar a sua participação na sociedade do conhecimento. Isso é possível através de um ensino sistemático da mídia-educação, como parte do currículo nas escolas.

Este *kit* de treinamento fornece uma visão abrangente e complexa de mídia-educação, englobando todos os meios de comunicação, tanto os tradicionais, como as novas mídias. Ele procura novas formas, por meio das quais as pessoas possam ampliar sua participação na vida política e cultural da comunidade em geral, utilizando-se dos meios de comunicação.

Visa promover, particularmente, o acesso dos jovens à mídia e, ao mesmo tempo, aumentar a apreciação crítica das suas atividades. Tem uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e aborda alguns dos desafios das sociedades do conhecimento, especialmente a exclusão ao conhecimento digital. Valoriza o compartilhamento de recursos, esclarece a respeito das estratégias e ferramentas disponíveis e divulga boas práticas. Em longo prazo, tenta promover uma dinâmica digital: tornar a mídia-educação acessível a todos e ajudar a formar a massa crítica necessária para um diálogo construtivo com intercâmbio cultural entre fronteiras culturais.

Abdul Waheed Khan
Assistant Director-Geral de Comunicação e Informação

⁴⁵Tradução livre da autora do texto disponível em <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> acessado: 02, nov., 2007.

A mídia desempenha um papel importante na socialização dos jovens, fenômeno que vem crescendo. Uma grande parte do capital cultural do planeta é transmitida para eles por muitos tipos de veículos com os quais estão familiarizados. Isso implica uma mudança de atitude por parte das várias pessoas que acompanham o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Essa mudança deve trazer a possibilidade delas se conscientizarem e usarem esse fenômeno para a auto-educação. Isso é o que é sugerem os organizadores do *kit*, que tem como finalidade lidar ao mesmo tempo com as formas para educar os outros e a si mesmo para a mídia, como parte de um treinamento para toda a vida, o que sugere a possibilidade de uma dupla abordagem ao usuário, às vezes como aprendiz e outras como professor.

Um dos módulos do *kit* propõe um protótipo de currículo para a mídia-educação, visando à qualificação básica de professores do ensino médio. Ao longo de todo *kit*, são consideradas as competências necessárias para decifrar os diferentes tipos de mensagens, bem como os diversos agentes, além da escola e da família, necessários ao exercício da cidadania e da sustentabilidade.

Os conteúdos devem ser aplicados aos vários veículos, e não exclusivamente à mídia dominante, como a televisão (a preferida por alimentar o ambiente cultural dos jovens), ou à *internet* (uma vez que permite o aparecimento de novas práticas), mas também às mídias menores, que podem ser utilizadas com baixo custo nas escolas, como a fotografia, o rádio ou o vídeo. O processo pedagógico utilizado em todo o *kit* baseia-se no questionamento: a principal finalidade é levar os jovens e adultos a interrogarem-se. As respostas deverão ser elaboradas em grupo e individualmente. As problemáticas oferecidas no *kit* têm por objetivo introduzir o debate e o diálogo, ao invés de encerrá-los definitivamente. Não existe um material pedagógico específico, supõe-se que ele deva ser adaptado localmente, em todos os módulos. Alguns exemplos são mencionados, mas a maioria das referências fornecidas se referem a sítios da Internet, ou à publicações da UNESCO e de outras instituições, que na maior parte das vezes são isentas de direitos autorais. O mais importante é estabelecer ligações entre o manual, os módulos e as redes sugeridas. Numa perspectiva desenvolvimentista, eles podem se tornar transmissíveis, modificáveis, adaptáveis para atender a atual necessidade das sociedades de conhecimentos compartilhados.

Objetivos do *kit*

- Proporcionar uma visão do currículo escolar que integre a mídia à educação em todas as suas dimensões: na iniciação à linguagem audiovisual, na análise de conteúdo, na compreensão da dinâmica econômica da produção nos meios de comunicação social, na apropriação dos direitos dos cidadãos e de proteção dos jovens e na consciência sobre regulação e auto-regulação.
- Ajudar na formação do professor pela difusão e utilização dos módulos de formação inicial e dos programas de educação continuada, no currículo dos professores de todos os níveis. O *kit* oferece possíveis extensões fora da escola, com iniciativas pluridisciplinares, para sensibilizar os jovens e os pais quanto à mídia-educação por meio da ação;
- Sensibilizar todos os atores sociais, incluindo os formadores de opinião e as empresas de radiodifusão, para o fato de que a mídia-educação é um elemento fundamental de uma pedagogia para a democracia, que irá permitir às escolas renovarem sua missão de formar cidadãos pela alfabetização básica, incluindo informar e comunicar acerca de si próprios;

- Desenvolver as competências básicas para a comunicação e a autonomia crítica, que permita aos cidadãos diferenciarem os interesses autênticos e legítimos dos meios de comunicação dos seus próprios interesses;
- Construir uma nova cidadania, democrática, ativa e participativa, fomentada pela comunicação e baseada no indivíduo e na responsabilidade coletiva, bem como na solidariedade e na cooperação;
- Apoiar o pluralismo, a diversidade cultural e a partilha de conhecimentos numa perspectiva comum de desenvolvimento sustentável.

Os conteúdos do *kit* podem ser conhecidos analisando-se o *Sumário*, apresentado na seqüência. Aqui trataremos apenas de alguns aspectos introdutórios e do manual para professores.

Sumário

- I. Prefácio
- II. Introdução
- III. Proposta de Currículo em Módulos
- IV. Manual para Professores
- V. Manual para Alunos
- VI. Manual para Pais
- VII. Manual de Relações com a Ética Profissional
- VIII. Manual de letramento em Internet
- IX. FAQ: Questões Frequentes
- X. Glossário de Termos selecionados para Mídia-Educação
- XI. Guias, Recursos e Boas Práticas.
- XII. Colaboradores

III. Proposta para um currículo em módulos

Objetivos gerais

- Propor um programa unificado para mídia-educação, em módulos, a ser utilizado pelos países participantes, nas diversas regiões do mundo;
- Levar em consideração diferenças culturais e sociais, uma vez que os professores não constituem um corpo homogêneo, nos diferentes países. O nível de consciência dos mesmos, em relação à importância da mídia-educação, varia de país para país, assim como o seu relacionamento com a mídia e a forma como utilizam os meios de comunicação no contexto educacional podem variar drasticamente. Além disso, as disciplinas que ministram e os currículos podem, ou não, ser abertos aos textos midiáticos;
- Aumentar a sensibilização sobre a necessidade de um currículo unificado para a formação de professores, que possa ser utilizado em diferentes países, com diferentes graus de incorporação.

Principal público-alvo: Professores do ensino médio.

Níveis do Currículo

A proposta de currículo pode ser tratada em dois níveis:

- Um primeiro nível geral, que aborda o conhecimento básico e os métodos relacionados com a mídia-educação;
- Um nível avançado, que incorpora a mídia-educação e o processo educacional, relacionando a mídia-educação às unidades curriculares, como a linguagem, as ciências sociais e as artes.

IV – Manual para professores

O manual pretende elucidar a noção de mídia-educação, oferecendo informação sobre a sua evolução histórica e a definição de mídia-educação baseada em quatro conceitos fundamentais: produção, linguagens, representações, público - que se referem à proposta de um currículo em módulos. Também considera práticas e abordagens pedagógicas para o ensino aprendizagem da mídia. Ele não especifica um determinado "cânone" de textos prescritos ou de um dado corpo de conhecimento. Ao contrário, visa incentivar o pensamento crítico e criativo do estudante em resposta a sua curiosidade.

Atuação das mídias

As mídias não são janelas transparente para o mundo. Elas disponibilizam um canal, através do qual as representações e imagens do mundo podem ser apreendidas indiretamente. As mídias interferem: fornecem versões seletivas do mundo, em vez de um acesso direto ao mundo.

O que é mídia-educação

A mídia-educação está preocupada com ensinar e aprender sobre os meios de comunicação, o que não deve ser confundido com ensino através dos meios de comunicação, por exemplo, o uso de televisão ou computadores como um meio de ensinar ciência, ou história. Evidentemente, esses meios educacionais também podem fornecer versões ou representações do mundo. Mídia-educação não é a utilização instrumental dos meios de comunicação como ferramentas pedagógicas: não deve ser confundida com mídia educativa ou tecnologia educacional.

Mídia e cultura

De forma mais ampla, é impossível negar a importância econômica, social e cultural dos meios de comunicação no mundo moderno. O conglomerado midiático é composto por grandes indústrias, gerando lucro e emprego, que nos fornecem a maior parte das nossas informações sobre o processo político; elas nos oferecem idéias, imagens e representações (tanto factuais como ficcionais), que inevitavelmente moldam a nossa visão da realidade. A mídia é, sem dúvida, o principal meio de expressão cultural e de comunicação contemporâneo: tornar-se um participante ativo na sociedade implica, necessariamente, usar os modernos meios de comunicação. A esse respeito, o argumento para a mídia-educação configura-se por demais evidente. É essencialmente um argumento para fazer a educação mais relevante para a vida das crianças fora do mundo escolar e no resto da sociedade. Para muitas crianças, o fosso existente entre o mundo da escola e o mundo da vida quotidiana é assustadoramente grande. As mídias são um fato da vida. Pouco importa se acreditamos que os meios de comunicação desempenham um papel negativo ou positivo na vida da criança, nós não a ajudaremos ao fingir que eles não existem.

ANEXO 2 - TEXTO 2 – OFICINA 1

Educación en medios en Chile: un desafío pendiente⁴⁶

Mar de Fontcuberta Balaguer - mdefont@puc.cl

Palestra de Mar de Fontcuberta na conferência anual do *Instituto de Prensa de la Sociedad Interamericana de Prensa*. Santiago, agosto 2007.

No século XXI a ênfase do discurso educacional deve ser ampliada para a “Educação para a mídia”, não se atendo apenas a programas como “O jornal na Escola”, pois há uma intensa participação na vida social dos textos radiofônicos e televisivos e recentemente, dos jornais digitais em função da convergência dos meios, que impõem um novo papel à mídia e ao leitor.

Dimensões ocupadas pela mídia no século XXI:

1. Dimensão socializadora

A mídia não só oferece informação, como também pauta modelos de comportamento. As mensagens midiáticas são consumidas para satisfazer a algumas necessidades básicas dos indivíduos⁴⁷:

- A) cognitivas: busca de informação;
- B) afetivas: viver emoções próprias e externas;
- C) promoção pessoal: alcançar *status*;
- D) integração social: compartilhar mensagens facilita as relações sociais;
- E) entretenimento: liberar tensões.

2. A comunicação mediada, espaço para a cidadania

A relação que existe entre o público e os meios implica em uma interação que vem crescendo. Há certa “tomada de poder” do receptor. Por meio dos *blogs* se produz e difunde notícias e opiniões, controla-se e critica-se o conteúdo dos meios de comunicação e novos dados são incorporados à informação. Isso implica em uma pressão dos cidadãos sobre os conteúdos informativos.

“Os grandes problemas estratégicos estão submetidos cada vez mais ao exame crítico das opiniões públicas, que não hesitam em pressionar a favor de uma ou outra decisão, transpondo com frequência as fronteiras nacionais”. Pascual Boniface, Diretor do Instituto de Relações Internacionais e Estratégicas de Paris, 2005.

3. A mídia como protagonista do lazer

A mídia tem um protagonismo crescente na gestão do tempo livre das pessoas. Há um paradigma “liberal-consumista” que associa o tempo livre ao descanso. Há um paradigma “criativo-cultural” que integra o tempo livre aos valores que procedem do campo da educação e da cultura⁴⁸.

- O suporte multimídia apóia tanto um como o outro.

4. A mídia como agente educativa

⁴⁶ Disponível em http://www.institutodeprensa.com/v2/diario_educacion.asp acesso 20/1/2009.

⁴⁷ Sánchez Noriega

⁴⁸ Perceval

Os meios de comunicação se converteram em veículos de aquisição e transmissão do conhecimento. São referências essenciais na elaboração de uma determinada concepção de mundo. Ocupam um papel imprescindível na educação não formal ao fornecer nossas pautas culturais. Nesse sentido são agentes educativos que se somam aos tradicionais, escola e família. As pessoas falam e opinam sobre os temas propostos pela mídia e ignoram os acontecimentos não cobertos por ela.

Os meios de comunicação são, sem dúvida, a principal fonte contemporânea de expressão cultural e de comunicação, aqueles que pretendem participar ativamente da vida pública terão que utilizar os modernos meios de comunicação social. Proporcionam-nos muitos dos recursos simbólicos que utilizamos para gerir as nossas relações e para definir a nossa identidade.

Em 1900, ser alfabetizado implicava ter a capacidade de ler e escrever, no século XXI implica ser capaz ler, escrever e interpretar uma ampla variedade de meios, incluindo a televisão, o rádio, filmes, vídeos, videogames e Internet.

Necessidade de um leitor de qualidade

O leitor competente não se inventa da noite para o dia. É fruto de uma formação. Essa formação deve se iniciar na escola. É difícil existir uma imprensa de qualidade sem um leitor exigente. Os jornais necessitam estabelecer interação com um receptor que tenha competência midiática.

Competência midiática

Capacidade para conhecer, entender e analisar as novas linguagens e códigos das mídias.

Conhecimento do processo de produção de conteúdos.

Capacidade de interagir com os meios de forma reflexiva e de produzir mensagens com um mínimo de qualidade.

Educação para a mídia

Em 2007, completam-se 25 anos da *Declaração de Grunwald* (Alemanha), em que pela primeira vez a UNESCO falou sobre a necessidade da integração dos meios de comunicação no sistema escolar. Em 1999, na conferência organizada pela UNESCO em Viena "Educar para os Meios de Comunicação Social e da Era Digital", considerou-se que a educação para a mídia é parte do direito fundamental de cada cidadão, em qualquer país do mundo, com vistas à liberdade de expressão e do direito à informação, e ajuda a estabelecer e manter a democracia.

Princípios gerais da Educação para a Mídia (estabelecidos em Viena)

- É aplicável a todos os meios de comunicação e inclui textos e gráficos, sons, fotografias e imagens em movimento, transmitidos por qualquer tipo de tecnologia.
- Permite que as pessoas compreendam os meios de comunicação utilizados pela sociedade e seu sistema de funcionamento, além de colaborar para que desenvolvam a capacidade de utilizá-los para se comunicarem com o entorno social.

Garante que os indivíduos:

- Identifiquem as fontes dos textos, os seus interesses políticos, sociais, comerciais e/ou culturais e seus contextos.
- Analisem, reajam criticamente e criem seus próprios meios de comunicação.
- Interpretem as mensagens e os valores oferecidos pelos meios de comunicação.

- Obtenham ou peçam acesso aos meios de comunicação, tanto enquanto receptores como produtores.
- jovens divulguem suas mensagens e alcancem suas audiências de interesse.

Em um seminário organizado pela UNESCO, em Sevilha em 2002, seguido de reuniões em Salónica e no Cairo (2003), adotou-se uma série de decisões operacionais para trabalhar nessa área:

- A mídia-educação engloba o ensino e a aprendizagem com e sobre os meios e não somente pela utilização dos meios de comunicação.
- Implica tanto na análise crítica, como na produção criativa.
- Pode ocorrer em contextos formais e não formais da educação.
- Deve promover um senso de comunidade e responsabilidade social, bem como de crescimento e realização pessoal.

Formação de Professores: A maioria dos professores não tem recebido uma formação inicial sobre os meios de comunicação social na formação básica, sendo autodidata nessa área.

ANEXO 3 - TEXTO OFICINA 2

OS CONCEITOS-CHAVE EM EM⁴⁹

1. PRODUÇÃO

Em cada país a mídia cria uma cultura própria, em função do modelo de sustentação financeira ao qual se filie: público, estatal ou comercial. Estando sob o domínio de diferentes relações de força, os veículos direcionarão a produção de conteúdo de forma distinta em cada sociedade.

O jovem deverá ser capaz de debater sobre as interferências do modelo na dinâmica de produção local e na vida daqueles que têm acesso aos textos midiáticos, a partir da compreensão de que: a) os textos são conscientemente manipulados; b) consomem tempo e dinheiro para serem produzidos e distribuídos, em uma escala quase sempre global; c) envolvem grupos de pessoas a serviço de grandes conglomerados de mídia.

Para falar de produção é essencial conhecer:

- As tecnologias usadas na produção e distribuição das mensagens e a forma como elas moldam o produto;
- As práticas profissionais usadas nas linhas de produção;
- Os proprietários das indústrias e as formas de obter lucro;
- As conexões – como as empresas vendem seus produtos usando suas diversas mídias;
- A regulação - quem controla os conteúdos veiculados e com qual eficácia. A legislação.
- A circulação, a distribuição e o possível controle do conteúdo pelas audiências.
- O acesso e a participação - quais vozes são veiculadas pela mídia e quais são excluídas.

2. AS LINGUAGENS MIDIÁTICAS

Cada mídia usa recursos de linguagem específicos (texto, imagem e som) que podem ser comparados às linguagens naturais. Suas finalidades e funções têm de ser conhecidas para um melhor entendimento sobre seu impacto e melhoria da qualidade comunicativa formal e informal dos alunos.

Em relação à linguagem midiática espera-se que o jovem seja capaz de entender:

⁴⁹ Tradução livre da autora do texto disponível em <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> acessado: 02, nov., 2007.

- Significado - como a mídia usa diferentes formas de linguagem para transmitir ideias e significados.
- Convenções - como essas formas de utilização das linguagens se tornam familiares e amplamente aceitas.
- Códigos – como se estabelecem as regras gramaticais. O que acontece quando são quebradas?
- Gêneros – de que forma essas convenções operam em diferentes tipos de textos midiáticos: notícia, publicidade, documentário, educativo, infantil e entretenimento, entre outros.
- Escolha - quais são os efeitos da escolha de determinados tipos de linguagem, como uma tomada de imagem específica ou um plano de captação escolhido.
- Combinações: de que maneira o significado é transmitido pela combinação entre seqüências de imagens, sons e palavras.
- Tecnologias: como elas afetam os significados que podem ser criados, pois elas impõem restrições à linguagem e às combinações que podem ser utilizadas.

3. REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA

As mídias resultam de construções mentais e imaginárias da realidade e há diferentes graus de relação entre produções ficcionais e não ficcionais que criam expectativas no receptor, especialmente na questão do gênero (notícia, programas baseados em situações da vida real, docudramas).

Uma boa metodologia é analisar a evolução da mídia quanto à hibridização dos gêneros, especialmente em função de produções e práticas mais participativas estarem aflorando incentivadas pelo aumento do uso da *internet* e da telefonia celular.

Em relação às representações utilizadas na mídia espera-se que o jovem seja capaz de entender a existência de:

- Realismo – o texto deveria ser real? Porque uns parecem mais e outros menos reais?
Identificar como a mídia alega contar a verdade, como tenta parecer verdadeira.
- Presença e ausência - perceber o que é incluído e excluído do mundo da mídia. Quem fala e quem é calado.
- Tendenciosidade e objetividade - identificar se os textos transmitem visões parciais da realidade, se são balizados por valores morais e políticos.
- Estereótipos – compreender como a mídia representa determinados grupos e se o faz de forma realista.

- Interpretações – analisar como as audiências aceitam determinadas representações como verdadeiras e rejeitam outras.
- Influências – identificar como as representações de mundo propostas pela mídia afetam nossa percepção sobre determinados grupos sociais ou assuntos.

4. A AUDIÊNCIA

Tornar evidente que a socialização dos jovens pela mídia pode assumir desde atitudes passivas até ativas, passando pelos efeitos que provoca até os usos e gratificações, indo da recepção à produção.

Conscientizar que as estratégias de apropriação implicam em direitos do usuário, que podem ser diferentes dos de produção (propriedade intelectual e direito individual de uso).

Em relação ao papel exercido pelas audiências espera-se que o jovem seja capaz de entender as estratégias de produção que consideram:

- O público alvo - estratégias de direcionamento das mensagens e apelo a determinados públicos;
- Direcionamento - formas de endereçamento da mensagem à determinada audiência, e de construção do perfil da audiência por pressupostos assumidos pelos produtores;
- Circulação – como a mídia chega até a audiência; estratégias usadas para que o público saiba quando um programa será transmitido.
- Usos – formas de utilização da mídia pelo público em seu dia-a-dia, hábito e padrões de consumo.
- Significado – de que maneira as audiências interpretam a mídia.
- Prazeres – prazeres despertados pela mídia. O que o público gosta, ou não gosta.
- Diferenças sociais – as determinações de gênero, classe social, idade e etnia e sua influência no comportamento do público.

5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Ensinar a ensinar e aprender a aprender.

A mídia-educação pode fomentar novas estratégias pedagógicas e práticas educativas, especialmente relacionadas ao trabalho colaborativo, produções orientadas por projetos e novas formas de avaliação (processual e final, bem como individual e coletiva). Pode capacitar professores e alunos, ajudando-os a conceber cursos e materiais a partir das necessidades locais e das produções locais.

ANEXO 4 - TEXTO OFICINA 3

O Rádio na Educação⁵⁰

Profa. Dra. Roseane Andrelo

Por que inserir o rádio na educação?

Vantagens

- Abertura do espaço escolar ao que acontece no meio em que estão inseridos: seja ao levar trechos de programas jornalísticos ou, principalmente, ao permitir que os alunos produzam um radiojornal. Afinal, entre os assuntos escolhidos para serem trabalhados estão aqueles ligados diretamente à escola, mas também outros do bairro onde moram ou mesmo da cidade, Estado ou País;
- Exercício de cidadania: os alunos vão se informar sobre o que acontece no mundo e também discutirão a relevância de aborda-los na rádio da escola, escolhendo as informações que os demais colegas deverão ter sobre aquele assunto;
- Despertar da responsabilidade: o trabalho desenvolvido não ficará mais restrito ao professor, já que o radiojornal será ouvido por um número maior de pessoas, seja a classe ou mesmo toda a escola. Isso serve como motivação, mas também requer maior seriedade;
- Trabalho em equipe: um programa radiofônico não se faz sozinho. A escolha dos assuntos do radiojornal é feita em reunião, com a sugestão e análise de todos os participantes. Além disso, é preciso uma divisão do trabalho, que pode ser revezada – reportagem, edição, locução etc;
- Melhora na produção textual: embora o que chega aos ouvintes seja apenas som, o que é dito pelos alunos é fruto de um texto previamente escrito, mesmo que haja momentos de improviso;
- Poder de síntese: uma das características do texto radiofônico é seu tamanho, tradicionalmente mais curto do que uma matéria do jornal impresso, por exemplo. É preciso dar todas as informações relevantes em curto espaço de tempo;
- Hierarquização das informações: discutir e compreender quais as informações são mais relevantes para serem veiculadas, tanto no programa como um todo quanto em um único texto, já que a regra da escritura jornalística pede que as informações principais sejam colocadas no início da matéria;
- Expressão oral: um dos pontos indiscutíveis na produção radiofônica, com os alunos que falam ao microfone e com aqueles que usam o gravador para fazer entrevistas;
- Incentivo à pesquisa e gosto pela leitura: para coletar as informações que serão divulgadas, é necessário pesquisar em diversos suportes, seja para escolher os assuntos, para preparar as entrevistas ou acrescentar outros pontos de vista;
- Visão crítica à realidade e à mídia: como um dos conceitos básicos do jornalismo é a pluralidade de idéias, os alunos precisarão ouvir vários pontos de vista para compor suas

⁵⁰ Slides apresentados pela Profa. Dra. Roseane Andrelo, em 28 de março de 2009, no MIDialab para os professores da rede pública participantes do projeto de pesquisa. Foram aqui transformados em textos para facilidade de consulta.

matérias. Além disso, a produção ou a realização de exercícios de escuta radiofônica despertam um outro olhar ao meio de comunicação;

- Expressão dos jovens: eles ganham um verdadeiro canal de comunicação com a comunidade na qual estão inseridos;
- Integração dos alunos à escola: atividades como essa agem sobre o afetivo, como motivação, tendo um papel de instrumento de valorização individual e do grupo;
- Transdisciplinaridade: conteúdos de várias disciplinas podem ser trabalhados de forma natural e espontânea. Em um radiojornal, por exemplo, são produzidas notícias variadas, trabalhando com as disciplinas História (ao contextualizar um fato ocorrido no Iraque), Geografia (usando informações do IBGE), Matemática (ao calcular percentuais de uma pesquisa eleitoral) e Língua Portuguesa (pela própria redação);
- Desenvolvimento da imaginação e espaço à criatividade: o rádio é veículo rico em possibilidades de produção. Os alunos podem trabalhar com informação jornalística, peças publicitárias, dramáticas entre outras. Soma-se a isso o fato de a linguagem radiofônica aliar texto, som e silêncio.

Características

- Linguagem oral
- Penetração
- Instantaneidade
- Sensorialidade
- Recepção marginal
- Mobilidade
- Programação linear

Linguagem

A linguagem radiofônica não é exclusivamente verba-oral, mas resultado da semiose de elementos sonoros: trilha, efeitos, silêncio e voz.

Esses elementos perdem sua unidade conceitual à medida que são combinados entre si; A característica essencial da peça radiofônica é sua forma associativa.

- Silêncio: quando contextualizado dentro de uma estrutura sintática, adquire significados – pode realçar a continuidade sonora ou representar um mistério; Se não contextualizado, será interpretado como ruído.
- Efeitos sonoros: provocam a associação do ouvinte com o objeto sonoramente representado; Fornece informações, pistas.
- Trilha sonora: tem várias funções. No radiojornalismo, de pontuação. Nos radiodramas, expressiva (situa o ouvinte no ambiente espacial e temporal). Também cria clima emocional.
- Vinheta: associa texto à música. Identifica a emissora, um apresentador ou o programa.
- BG (back ground) ou fundo musical: música geralmente instrumental, em volume inferior ao do texto lido pelo locutor.
- Texto: fica entre a espontaneidade e a informalidade do estilo oral e a correção da norma culta.

Cuidado:

- Redundância: o locutor lê uma frase de 7 linhas em 15-20 segundos. Além disso, não há como voltar na notícia;
- Simplicidade: palavras que permitam a identificação rápida;
- Coloquialismo: 5 horas da tarde;
- Frases curtas, mas não telegráficas;

- Síntese: “a notícia em rádio é a síntese completa do fato que se pretende informar”;
- Ordem direta;
- Voz ativa;

Cuidado:

- Ambiguidade: “O homem foi visto amarrado na cadeira pela mulher”;
- Sonoridade: prefira formas no singular;
- Rimas: “O temporal na capital alagou a marginal”;
- Cacófonos: de então, por cada, boca dela;
- Citações: as diretas são recursos do impresso, para ser lido, e não de um texto oralizado.

Roteiro

- Pontuação: é um auxílio e indica o ritmo da leitura. Pode ser trocada por barras;
- Ênfase: grifar palavras mais importantes;
- Números: por extenso quando associados a palavras femininas, indicarem percentual, fração, peso, medida e velocidade;
- Quanto aos ordinais, apenas até o décimo.

Exemplo de formato de roteiro

Técnica – roda vinheta de abertura e vai a BG

Loc 1- Bom dia! Começa agora mais uma edição da revista da escola. Eu sou o Joãozinho.

Loc 2 – E eu a Mariazinha. Você confere as principais atrações do programa de hoje.

Técnica – Corta BG

Loc 1 – Em comemoração à Páscoa...

Experiências educativas com rádio

Quadro 20– Primeira sugestão de atividade educativa radiofônica

Objetivo	Tornar os ouvintes capazes de identificar (denotação) os componentes da mensagem do rádio: a voz, a música e os efeitos (conotação).		
Objeto de análise	Extrato de uma peça dramática e de alguns flashes publicitários.		
Desenvolvimento	Difundir várias vezes a curta seqüência. Pedir para os alunos que completem os campos seguintes:		
Componentes	Voz	Música	Barulhos
Denotação: descrever mais precisamente possível o que escutou, sem tentar interpretar.	- Uma voz de mulher que grita: “socorro!” - uma voz muito forte de homem que ordena: “abra!”	Um extrato da 9ª. Sinfonia de Beethoven.	- Batidas em uma porta - barulhos de passos que se aproximam.
Conotação: a partir dos elementos identificados e descritos, dizer o que imaginou, a representação feita.	Um homem tenta atingir uma mulher que está doente.	Efeito de dramatização: vai acontecer qualquer coisa de importante, talvez decisiva.	O homem tenta forçar a porta, mas cavalheiros se aproximam.
Interpretação global da cena	O homem está ao ponto de degolar sua mulher, mas os valentes irmãos dela chegam no castelo... Vai acontecer a ação!		

Fonte: *Slide* apresentado pela Profa. Dra. Roseane Andrelo para os professores da rede pública participantes do projeto de pesquisa.

Quadro 21 – Segunda sugestão de atividade radiofônica

Objetivo	Conhecer o papel econômico da publicidade no financiamento das estações e colocar em evidência a escolha dos anunciantes em função da hora das emissões e dos públicos visados.
Material	Registros de publicidades de uma mesma faixa horária de três grandes rádios generalistas.
Desenvolvimento	Os alunos revelam para cada rádio o número de anúncios. Anotam o tempo de cada um, os tipos de produtos propostos; estabelecem para cada rádio uma tipologia de anúncios (publicidade institucional, comercial); estudam a publicidade de um mesmo produto em rádios diferentes; determinam os consumidores visados.

Fonte: *Slide* apresentado pela Profa. Dra. Roseane Andrelo para os professores da rede pública participantes do projeto de pesquisa.

ANEXO 5 - ROTEIRO DO PROGRAMA DE RÁDIO - OFICINA 4

PROGRAMA SALADA MIX 04/04/2009

BG

Loc 1 - Bom dia, ouvintes do Salada Mix! Hoje é dia do Eletricista.

Loc 2 – Aqui você tem:

BG

Loc 1 – Notícias – futsal

Loc 2 – Música – com Gilberto Gil

Loc 1 – o nosso quiz de hoje será sobre eletricidade e temos ainda nossa seção de classificados e curiosidades.

Vinheta notícias no ar

Loc 2 - CAMPEONATO INTER-CLASSES DE FUTSAL COM A REPÓRTER POLYANA

Loc Polyana - Em maio será realizado o Campeonato de Futsal que envolverá toda a nossa escola.

As equipes vencedoras receberão medalhas e um passeio para o Hopi-Hari.

Não perca tempo! Forme a sua equipe e inscreva-se na Secretaria.

Eu sou a repórter Polyana para o Salada Mix.

Vinheta - Classificados

Loc 1 - A repórter Marina traz os classificados de hoje:

Loc Marina - BRUNO DA SÉTIMA B VENDE BICICLETA EM ÓTIMO ESTADO.

PEDRO DA OITAVA A TROCA MP3 SONY POR CELULAR.

PROCURA-SE POODLE, ATENDE PELO NOME DE FRED. FALAR COM MARIA DA SEXTA B. GRATIFICA-SE.

LUCAS DA QUINTA D, TROCA MANGÁS DO NARUTO POR EDIÇÕES ESPECIAIS DO SUPER-HOMEM.

Vinheta - QUIZ

Técnica- efeito sonoro de rádio mudando de estação

Loc Carla - Você ligou o rádio agora? Sabe de onde vem a eletricidade que faz seu rádio funcionar?

Será.... Então responda

alternativa a - Do peixe elétrico?

alternativa b - Pela força da água que cai?

alternativa c - Dos raios que caem na água? Ou alternativa

alternativa d - Do choque elétrico ou curto circuito?

A resposta você ficará sabendo daqui a pouco aqui no Salada Mix...

BG

Loc 1 - A Eletricidade possibilita entre muitas outras coisas o uso da Internet. E este é o tema da nossa música de hoje. Fiquem com Gilberto Gil – Pela Internet.

Técnica- roda música Pela Internet

Vinheta - Curiosidades

Loc 2 - Hoje em Curiosidades saberemos um pouco mais sobre as novas regras da nossa Língua Portuguesa

Técnica- roda sonora - Samir

BG

Loc 1 RESPOSTA DO QUIZ-

Vocês querem saber qual é a resposta correta do nosso Quiz?

Então vamos lá.... A resposta certa é:

Alternativa B – Pela força da água que cai.

A repórter Thaís traz mais informações...

Técnica- roda sonora - Thaís

Loc 2 – Este foi mais um Salada Mix, apresentado pelos locutores Rau e Edna. A produção foi de Marina, Polyana, Thaís, Carla e Samir.
Trabalhos Técnicos Samir.

Loc 1 - Tchau, Tchau, pessoal e amanhã tem mais...

Técnica- roda vinheta de abertura

ANEXO 6 -TEXTOS OFICINA 5

Estratégias Pedagógicas em EM⁵¹

1. Contexto

Método tradicionalmente usado para o estudo acadêmico da comunicação, que engloba pesquisas quantitativas e qualitativas.

Pode-se adquirir uma visão do conteúdo dos textos midiáticos por meio da análise quantitativa de um material relativamente extenso de textos midiáticos, usando categorias pré-determinadas.

Exemplos:

- examinar a relação entre a proporção ocupada por texto e imagens em uma matéria, ou por notícias e publicidade em um veículo de comunicação;
- verificar a quantidade de homens, mulheres e crianças retratados ou os papéis que eles ocupam.
- analisar a abertura de programas, que costuma conter estratégias de envolvimento com o público alvo, e os encerramentos dos mesmos, para conhecer a equipe/estrutura de produção e distribuição.
- analisar os materiais de marketing usados para o lançamento dos produtos, comparando as estratégias aplicadas em diferentes países.

Qualitativamente as análises podem ser direcionadas ao entendimento de que:

- gerar controvérsias é uma estratégia de marketing (falem bem ou mal, mas falem de mim).
- diversas estratégias utilizadas pelos veículos de comunicação são adotadas em função da natureza do negócio midiático, que envolve riscos.
- os textos são percebidos de maneiras diversas pelo público. Este resultado é obtido por meio de entrevistas, leitura de reportagens e críticas feitas pelos receptores.

A técnica pode ser utilizada para a atuação da indústria fonográfica, cinematográfica, televisiva, radiofônica etc.

2. Texto

Análise detalhada de um determinado texto, realizada em três etapas:

⁵¹ Tradução livre da autora do texto disponível em <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> acessado: 02, nov., 2007.

- Descritiva (denotativa)

- Significado – conotações e associações. Análise isolada dos elementos (música, efeito sonoro, silêncio, iluminação) que compõem o texto, fazendo correlações externas e subjetivas com o contexto. Uma técnica auxiliar é a do teste da comutação: imaginar como seria o texto substituindo-se um elemento (ex.:mulher jovem por mulher madura). A intertextualidade também é importante: lembrar de outros textos similares aos quais o texto possa se referir ou relacionar.

- Julgamento – emitir juízos de valor, ou ideológicos. Verificar a existência de associações com qualidades reconhecidas socialmente como positivas (natural, sexy, científica, transformadora, atrativa), constatar os apelos existentes. Concluir sobre a eficácia dos apelos e argumentos contidos.

3. Estudo de caso

São estudos de casos de diversas naturezas. Como exemplo podemos citar:

- A. Produção, marketing e consumo de um texto. Estudar o lançamento, falar com os produtores do texto.
- B. Cross-media (referencialidade entre as mídias): analisar o uso de animais na propaganda – selecionar campanhas, ver notícias na imprensa sobre elas, pesquisar a opinião do público alvo, consultar grupos de pressão e entidades regulatórias; estudar como diversos veículos abordam a mesma notícia.
- C. Investigar a audiência: fazer observações, entrevistas, ou desenvolver e aplicar questionários com pequenas amostras de pessoas para estabelecer padrões de consumo de mídia focados a um determinado gênero de programa. Buscar números oficiais de audiência e comparar com seus resultados. Fazer uma apresentação visual mostrando suas descobertas.
- D. Pesquisar o funcionamento de um veículo de comunicação, ou um organismo regulatório. Se quiser investigar práticas profissionais poderá usar a observação. Complementar buscando informações em materiais impressos e eletrônicos, na imprensa.

4. Adaptação

Envolve principalmente linguagem e representação em estudos analíticos ou práticos. No analítico compara-se o tratamento dado a um assunto em diferentes tipos de mídia, ou em textos destinados a diferentes tipos de públicos, observando quais elementos existem em comum e quais diferem e analisando os motivos para existirem essas semelhanças e diferenças. Pode-se analisar como uma mesma cena foi trabalhada em duas diferentes adaptações fílmicas, considerando como as idéias, temáticas, cenas podem ser tratadas de forma diferente em cada um, dependendo do gênero envolvido, ou da mídia.

Uma abordagem prática consiste em levar os alunos a adaptarem um texto de uma mídia para outra: notícia de jornal impresso virará noticiário televisivo; um pequeno texto literário será um

storyboard ou roteiro de vídeo. Eles irão entender os códigos e as convenções usadas em diferentes formas de mídia. Poderão perceber as dificuldades encontradas na adaptação envolvendo diferentes pontos de vista narrativos, ou ainda a narração em primeira pessoa. Por outro lado, enfrentarão o desafio de encontrar equivalentes verbais para o uso de recursos sonoros e visuais ao criar uma atmosfera e suspense.

5. Simulação

Os alunos simularão serem produtores de mídia, e deverão tomar decisões ligadas à produção, considerando restrições econômicas, tecnológicas e institucionais em seu trabalho. Suas decisões poderão ser comparadas às de outros grupos e suscitarem reflexões sobre as conseqüências das mesmas.

Outra abordagem consiste em pedir aos alunos que desenvolvam e apresentem a um empresário de TV uma proposta de um novo programa, pode ser uma nova série juvenil. Irão descrever a série, ressaltando qual seu apelo para o público alvo, descrevendo características dos personagens, desenvolvendo a *story line*, a sinopse, locações e os recursos técnicos, humanos e financeiros envolvidos. Essa proposta pode ser direcionada a outras mídias: propor um romance para um editor; serem jornalistas querendo lançar uma nova revista.

Poderão ainda se exercitar introduzindo novos personagens ou novos cenários, em um programa que assistam; ou reformular um determinado programa para outra audiência. Uma boa idéia é colocarem-se na posição de uma banda musical que procura uma gravadora e quer aparecer na mídia. Os diferentes grupos poderão interpretar papéis de gerentes, agentes, audiência, representantes de emissoras de rádios e televisão, gravadoras.

Por outro lado, poderão atuar em posição oposta representando o papel de agentes, gerentes de emissoras, companhias cinematográficas, gravadoras musicais ou editoras, formulando idéias vendáveis (implica pensar em orçamentos financeiramente viáveis), ou procurando escritores, artistas talentosos que atraiam o público receptor. Com este exercício os alunos poderão concluir que o sucesso não depende só da originalidade ou do apelo da idéia, mas do “pacote” em que o “produto” pode ser oferecido e do seu potencial mercadológico.

É possível ainda simular atividades em outras funções: a) programadores - propondo que desenvolvam uma grade de programação para um período do dia, levando em consideração a estratégia das emissoras concorrentes, levando-os a perceberem como as emissoras constroem sua identidade e como se dirigem às audiências em diferentes horários do dia; b) reguladores - terão que classificar diferentes filmes para respectivas faixas etárias de receptores; c) simular o trabalho em redações, como por exemplo, de reuniões de pauta, decidindo que notícias apresentar em um jornal diário e ocupando diferentes papéis (editores, produtores, apresentadores), considerando dificuldades cotidianas, como as restrições de tempo, imposições de última hora - a necessidade de encaixes de

notícias, e restrições ideológicas ou comerciais impostas pela Diretoria. Deverão, preferencialmente, veicular “ao vivo” um pequeno boletim noticioso, direcionado a um determinado público.

Outra atividade é desenvolver uma animação fotográfica selecionando algumas, entre diversas imagens estáticas, e ordenando-as em uma determinada seqüência, animando-as para que formem uma história. Cada grupo poderá receber um *briefing* e construir seqüências diferentes a partir das mesmas imagens. Irão perceber como a edição possibilita construir diferentes versões, narrativas e atmosferas.

Simular a produção de mídia para diferentes públicos alvos e imaginar como atraí-los e alcançá-los é uma forma motivadora de abordar a questão da manipulação. O ponto chave é levar os estudantes a perceberem as tensões dominantes no eixo produtivo. Ao final, eles devem ser estimulados a se distanciarem e avaliarem seus próprios trabalhos e o dos colegas, considerando as similaridades e diferenças entre o mundo real da indústria de mídia e o da simulação. A eficácia da atividade também dependerá da natureza e da qualidade das informações que ele receber sobre as relações de trabalho no veículo envolvido e na função que eles interpretarão. É fundamental colocar para eles problemas realmente desafiadores e as opções que fizerem devem realmente fazer diferença. A simulação não pode ser apenas uma encenação.

6. Produção

Produzir é uma forma efetiva de engajamento na exploração de um determinado tópico. O trabalho prático é um espaço “seguro” para que o estudante explore seus investimentos afetivos em relação à mídia e represente seu entusiasmo e as suas preocupações. Se existe a intenção de desenvolver a literacia em mídia de forma completa, analisar e escrever textos midiáticos devem ser atividades intrinsecamente interligadas.

Argumenta-se que a produção do estudante é apenas uma imitação do que se faz nas mídias, porém pesquisadores têm mostrado que elas comprovam um claro entendimento da linguagem da mídia e um distanciamento irônico que é, pelo menos, potencialmente crítico. Eles podem transformar seu conhecimento passivo e inconsciente sobre a linguagem midiática (desenvolvido enquanto consumidores de mídia) em um conhecimento construído de forma consciente. Os avanços tecnológicos possibilitam facilidade de acesso aos meios produtivos, sem que precisem de equipamentos e recursos profissionais. Com um computador o aluno pode conseguir resultados bastante próximos aos profissionais. Pela internet é possível distribuir seus textos para uma audiência mais ampla e, o que é importante, receber um retorno do público com comentários e críticas.

Deve-se iniciar com produções pequenas e simples para, aos poucos, identificar as limitações dos equipamentos e desenvolver as habilidades necessárias para a produção.

Por outro lado, produção é uma área na qual o professor tem que ceder parte de sua autoridade e controle para os alunos, bem como conceder espaço para a experimentação, o que é, a princípio, difícil para o professor. Outro problema é a logística de produção, pois a quantidade de equipamentos não é suficiente para o uso individual e os alunos têm que trabalhar em grupos e se revezarem. Isto

envolve uma habilidade complexa de comunicação entre eles para resolver as disputas internas e organizarem-se buscando atender um cronograma com prazos estabelecidos por eles mesmos. Se houver tendência ao monopólio, ou dominação, a questão deve ser resolvida de forma direta.

Deve-se informar de forma clara aos estudantes o que se espera do trabalho que eles irão desenvolver. Os professores têm que estar conscientes sobre os aspectos conceituais envolvidos e assegurar que estes sejam o centro da atenção dos estudantes, encorajando-os a regularmente, se distanciarem do que estão fazendo e refletirem sobre as conseqüências das escolhas que fazem. Eles devem fazer, constantemente, reuniões de produção com o professor, para revisarem o projeto em andamento e fazerem auto-avaliações. Por meio da auto-avaliação, da avaliação vinda dos colegas e das respostas do público irão entender a relação existente entre intenção e resultado e reconhecer um pouco da complexidade existente na construção de sentido. Muitas vezes é preciso deixar passar algum tempo para que o envolvimento emocional do estudante com o trabalho seja reduzido e ele possa avaliar formalmente o resultado e seu envolvimento no processo produtivo. Desenvolver a habilidade de produzir não é a finalidade da mídia-educação e sim de um curso superior que forme para o mercado de trabalho de comunicação ou das empresas. A mídia-educação deve, apenas, habilitar os jovens a se comunicarem criativa e artisticamente e usarem as tecnologias e os veículos midiáticos para isso. A produção deve vir acompanhada por reflexão e auto-avaliação sistemáticas, os estudantes devem ser encorajados a informarem e justificarem as decisões e escolhas sobre o que estão fazendo. A mídia-educação visa produzir participação crítica na mídia.

Apresentadas as estratégias, fica uma reflexão sobre avaliação da aprendizagem

Sempre deve se iniciar pelo reconhecimento e validação do que os alunos já sabem sobre a mídia e trabalhar com a aprendizagem ativa, mas não que isso implique meramente em uma celebração do conhecimento dos mesmos. As estratégias apresentadas demonstram que existem aspectos que os alunos desconhecem e que precisam aprender. Todos adquirirão habilidades e conhecimento, quer seja por meio da instrução do professor ou das pesquisas que eles mesmos farão. Eles devem deixar explícito o que sabem para conseguirem refletir e fazer avançar sua percepção.

A mídia-educação não é uma opção fácil. Deve ser uma atividade prazerosa, mas ao mesmo tempo rigorosa e intelectualmente desafiante. A relação entre teoria e prática é crucial e irá variar ao longo das unidades. É no movimento entre leitura e escrita que a aprendizagem significativa irá ocorrer. A produção possibilitará aos alunos transformarem a aprendizagem passiva (que vem da análise crítica) em ativa (necessária para que comuniquem novos significados).

A evolução dos conceitos de mídia-educação é resultado de pesquisas e de trabalhos desenvolvidos em sala de aula. E o questionamento sobre sua validade também. Talvez a principal questão repouse sobre a natureza do entendimento conceitual. Mídia-educação é baseada em um conjunto de conceitos-chaves e sabe-se relativamente pouco sobre como os estudantes desenvolvem o entendimento desses conceitos, ou ainda como os relacionam com seus conhecimentos pré-existentes,

o que acarreta problemas significantes para a avaliação. Mídia educadores precisam de bases concretas para avaliar o conhecimento do aluno e identificar evidências de progressão. Apesar dos diversos esforços para conceber um modelo de progressão há incertezas quanto: o que esperar que eles saibam sobre mídia em diferentes faixas etárias; como progredirão de um nível a outro; como avaliar os trabalhos práticos; como a teoria irá se relacionar com a prática. O perigo evidente com o modelo conceitual é que ele pode ser eminentemente racionalista. É necessário encontrar formas de considerar o envolvimento afetivo dos alunos com a mídia e a manipulação de valores culturais e estéticos na educação. Acima de tudo, precisa-se concluir se a mídia-educação irá fazer diferença para o relacionamento do estudante com a mídia, e como isso poderá acontecer.

Estas são questões básicas enfrentadas no desenvolvimento de qualquer tipo de currículo novo.

O profissional que deve exercer o papel mais importante no debate dessas questões é o professor em exercício.

ANEXO 7 - QUADRO LINGUAGEM FOTOGRÁFICA– OFICINA 5

Quadro 22– Linguagem fotográfica

CON-CEITO	O QUE É	EXEMPLO
TRUCAGEM	- Procedimento no qual o fotógrafo aproxima artificialmente numa imagem duas outras que se encontravam distintas no ato da fotografia. As duas imagens separadas têm um sentido, mas quando juntas numa terceira imagem, assumem um sentido diferente.	- Uma pessoa passando com uma sombrinha, num dia de sol, em frente a um outdoor com a imagem de um chuveiro jorrando água, reproduzido em tamanho gigante.
POSE	- Parte do princípio que existem significantes estereotipados no constituinte da imagem. Esta imagem, segundo Barthes, deve ser tratada como uma dupla estrutura, denotada-conotada. Funciona como uma “gramática histórica” da conotação iconográfica.	- A imagem de uma mulher de joelhos, com véu na cabeça e um fundo sem foco. - Uma mulher, com uma expressão de satisfação, com os braços retos e paralelos. As mãos abertas e paralelas.
OBJETOS	- Funcionam como indutores para associações de idéias. Sua função, portanto, é de significar. Os objetos são signos completos em si mesmos, o que, para o autor é uma qualidade, pois são descontínuos e léxicos, portanto, tornam-se simples e criam um discurso a partir deles (sintaxe)	- Uma cruz levantada por uma pessoa; - Uma criança segurando uma arma;
FOTOGENIA	- O significado dessas técnicas tem tamanha importância que eles deveriam ser recenseados, pois tem conotação suficiente para ser incorporados a um léxico cultural, ao se tratar de efeitos técnicos.	- Uma fotografia de um automóvel tirada com baixa velocidade no obturador. Isso irá causar um efeito de rastro no veículo e a consequência será um efeito de velocidade;
ESTETICISMO	- Certamente estética produz um sentido ambíguo, incerto. No caso de uma composição, onde a foto recebe tratamento, ela deve ser tratada como arte. Mesmo assim, ela possui algumas diferenças essenciais se comparada à pintura.	- Uma imagem de Cartier-Bresson, onde ele fotografa um homem atravessando uma poça d’água através de uma escada. Tem-se a clara sensação de estarmos sob um quadro.
SINTAXE	- Uma leitura discursiva de objetos-signos contidos na fotografia. Tem por função levar a comicidade, pelo encadeamento de fotos.	- Um político discursando, cada foto deve conter momentos inoportunos, carregados de gestos e caretas;

Fonte: Quadro elaborado por Liana Catharina da Silva Carvalho, utilizando conceitos formulados por Roland Barthes. Foi apresentado por ela no Midialab em 25 de abril de 2009 para os professores da rede pública participantes do projeto de pesquisa.

ANEXO 8 - TEXTO 1 – OFICINA 7

POLÍTICA

Carla Soares Martin

Comentário político causa demissão na BandNews Curitiba

"Gladimir Nascimento, jornalista que implementou a rádio BandNews Curitiba, há três anos, não é, desde quinta (15/01), o diretor de jornalismo da emissora. Nascimento foi demitido, como diz, por 'pressão política'.

'No fim do ano, houve uma sessão de madrugada na Assembléia Legislativa do Paraná na qual os deputados, na calada da noite, aprovaram a aposentadoria especial deles e reservaram R\$ 17 milhões do orçamento de 2009 para esta aposentadoria', diz Nascimento. Os deputados receberão uma aposentadoria de R\$ 10,2 mil por mês.

Ao saber do assunto, Nascimento, conta, criticou duramente os deputados. E teceu o seguinte comentário: 'Elegemos os políticos para serem representantes do povo e eles nos surpreendem como ladrões de galinha', conta.

Por estas duras críticas, Gladimir Nascimento foi demitido.

Em Curitiba, como é comum a prática por outras emissoras que têm afiliadas em outros Estados, a BandNews arrendou a rádio de um empresário, neste caso Joel Malucelli. Foi Malucelli quem demitiu Nascimento. A BandNews de São Paulo nem ficou sabendo da demissão. 'Joel Malucelli (dono da rádio arrendada pela Band News e também de outras empresas no Paraná) me demitiu argumentando pressão política. Ofereceu, em troca, que continuasse na TV Band News, mas decidi deixar o grupo', conta Gladimir.

A rádio BandNews FM São Paulo enviou nota dizendo que não comenta fatos relativos à administração local de suas afiliadas.

Para o ex-diretor de jornalismo da BandNews, Joel Malucelli teve coragem de lhe relatar a verdade, o porquê de ter sido demitido. 'Os comentários que eu fiz são fortes. Se as pessoas não gostam, que me demitam', disse Nascimento. 'Este episódio foi um exercício de liberdade, saber até onde poderia ir, e Joel (Malucelli) foi transparente'.

O empresário não foi encontrado para falar sobre o assunto nesta sexta-feira.

Assembléia Legislativa do Paraná não comenta demissão

A assessoria da Assembléia Legislativa do Paraná diz desconhecer a demissão do jornalista. Afirma que os comentários que Nascimento fez foram fortes e informa ainda que 'a demissão do referido jornalista é uma questão entre o profissional e a emissora para a qual ele trabalhava'."

Fonte: Comunique-se, ed. 522 de 27/1/2009. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=522ASP006>.

ANEXO 9 - TEXTO 2 – OFICINA 7

"De Bonner Para Homer", copyright Carta Capital, 5/12/05

Laurindo Lalo Leal Filho em 6/12/2005

"Perplexidade no ar. Um grupo de professores da USP está reunido em torno da mesa onde o apresentador de tevê William Bonner realiza a reunião de pauta matutina do Jornal Nacional, na quarta-feira, 23 de novembro.

Alguns costumam a acreditar no que vêem e ouvem. A escolha dos principais assuntos a serem transmitidos para milhões de pessoas em todo o Brasil, dali a algumas horas, é feita superficialmente, quase sem discussão.

Os professores estão lá a convite da Rede Globo para conhecer um pouco do funcionamento do Jornal Nacional e algumas das instalações da empresa no Rio de Janeiro. São nove, de diferentes faculdades e foram convidados por terem dado palestras num curso de telejornalismo promovido pela emissora juntamente com a Escola de Comunicações e Artes da USP. Chegaram ao Rio no meio da manhã e do Santos Dumont uma van os levou ao Jardim Botânico.

A conversa com o apresentador, que é também editor-chefe do jornal, começa um pouco antes da reunião de pauta, ainda de pé numa ante-sala bem suprida de doces, salgados, sucos e café. E sua primeira informação viria a se tornar referência para todas as conversas seguintes. Depois de um simpático 'bom-dia', Bonner informa sobre uma pesquisa realizada pela Globo que identificou o perfil do telespectador médio do Jornal Nacional. Constatou-se que ele tem muita dificuldade para entender notícias complexas e pouca familiaridade com siglas como BNDES, por exemplo. Na redação, foi apelidado de Homer Simpson. Trata-se do simpático mas obtuso personagem dos Simpsons, uma das séries estadunidenses de maior sucesso na televisão em todo o mundo. Pai da família Simpson, Homer adora ficar no sofá, comendo rosquinhas e bebendo cerveja. É preguiçoso e tem o raciocínio lento.

A explicação inicial seria mais do que necessária. Daí para a frente o nome mais citado pelo editor-chefe do Jornal Nacional é o do senhor Simpson. 'Essa o Homer não vai entender', diz Bonner, com convicção, antes de rifar uma reportagem que, segundo ele, o telespectador brasileiro médio não compreenderia.

Mal-estar entre alguns professores. Dada a linha condutora dos trabalhos - atender ao Homer -, passa-se à reunião para discutir a pauta do dia. Na cabeceira, o editor-chefe; nas laterais, alguns jornalistas responsáveis por determinadas editorias e pela produção do jornal; e na tela instalada numa das paredes, imagens das redações de Nova York, Brasília, São Paulo e Belo Horizonte, com os seus representantes. Outras cidades também suprem o JN de notícias (Pequim, Porto Alegre, Roma), mas elas não entram nessa conversa eletrônica. E, num círculo maior, ainda ao redor da mesa, os professores convidados. É a teleconferência diária, acompanhada de perto pelos visitantes.

Todos recebem, por escrito, uma breve descrição dos temas oferecidos pelas 'praças' (cidades onde se produzem reportagens para o jornal) que são analisados pelo editor-chefe. Esse resumo é transmitido logo cedo para o Rio e depois, na reunião, cada editor tenta explicar e defender as ofertas, mas eles não vão muito além do que está no papel. Ninguém contraria o chefe.

A primeira reportagem oferecida pela 'praça' de Nova York trata da venda de óleo para calefação a baixo custo feita por uma empresa de petróleo da Venezuela para famílias pobres do estado de Massachusetts. O resumo da 'oferta' jornalística informa que a empresa venezuelana, 'que tem 14

mil postos de gasolina nos Estados Unidos, separou 45 milhões de litros de combustível' para serem 'vendidos em parcerias com ONGs locais a preços 40% mais baixos do que os praticados no mercado americano'. Uma notícia de impacto social e político.

O editor-chefe do Jornal Nacional apenas pergunta se os jornalistas têm a posição do governo dos Estados Unidos antes de, rapidamente, dizer que considera a notícia imprópria para o jornal. E segue em frente.

Na sequência, entre uma imitação do presidente Lula e da fala de um argentino, passa a defender com grande empolgação uma matéria oferecida pela 'praça' de Belo Horizonte. Em Contagem, um juiz estava determinando a soltura de presos por falta de condições carcerárias. A argumentação do editor-chefe é sobre o perigo de criminosos voltarem às ruas. 'Esse juiz é um louco', chega a dizer, indignado. Nenhuma palavra sobre os motivos que levaram o magistrado a tomar essa medida e, muito menos, sobre a situação dos presídios no Brasil. A defesa da matéria é em cima do medo, sentimento que se espalha pelo País e rende preciosos pontos de audiência.

Sobre a greve dos peritos do INSS, que completava um mês - matéria oferecida por São Paulo, o comentário gira em torno dos prejuízos causados ao órgão. 'Quantos segurados já poderiam ter voltado ao trabalho e, sem perícia, continuam onerando o INSS', ouve-se. E sobre os grevistas? Nada.

De Brasília é oferecida uma reportagem sobre 'a importância do superávit fiscal para reduzir a dívida pública'. Um dos visitantes, o professor Gilson Schwartz, observou como a argumentação da proponente obedecia aos cânones econômicos ortodoxos e ressaltou a falta de visões alternativas no noticiário global.

Encerrada a reunião segue-se um tour pelas áreas técnica e jornalística, com a inevitável parada em torno da bancada onde o editor-chefe senta-se diariamente ao lado da esposa para falar ao Brasil. A visita inclui a passagem diante da tela do computador em que os índices de audiência chegam em tempo real. Líder eterna, a Globo pela manhã é assediada pelo Chaves mexicano, transmitido pelo SBT. Pelo menos é o que dizem os números do Ibope.

E no almoço, antes da sobremesa, chega o espelho do Jornal Nacional daquela noite (no jargão, espelho é a previsão das reportagens a serem transmitidas, relacionadas pela ordem de entrada e com a respectiva duração). Nenhuma grande novidade. A matéria dos presos libertados pelo juiz de Contagem abriria o jornal. E o óleo barato do Chávez venezuelano foi para o limbo.

Diante de saborosas tortas e antes de seguirem para o Projac - o centro de produções de novelas, seriados e programas de auditório da Globo em Jacarepaguá - os professores continuam ouvindo inúmeras referências ao Homer. A mesa é comprida e em torno dela notam-se alguns olhares constrangidos.

* Sociólogo e jornalista, professor da Escola de Comunicações e Artes da USP"

Fonte: OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. Disponível em:

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/bonner-homer-e-a-audiencia-presumida>.

Acesso em 18 de maio de 2009

ANEXO 10 - QUESTÕES PARA ENTREVISTA NO JORNAL – OFICINA 7

PERGUNTAS PARA O JORNAL

23/5/09

1. Como se define o perfil do jornal?
2. Como as notícias chegam?
3. A equipe que seleciona as notícias é sempre a mesma?
4. A que horas se inicia a preparação das notícias para o jornal do dia seguinte?
5. Em relação a comercialização, qual a porcentagem a mais de tiragem no domingo?
6. Como varia a tiragem durante a semana? Há dias em que o jornal vende mais ou menos?
7. Os colunistas são funcionários do jornal ou contratados como *free-lancers*? Qual o perfil para a seleção?
8. O que mudou depois da circulação do concorrente em relação às escolhas das matérias?
9. O que mudou economicamente?
10. Quem é o proprietário do jornal?
11. O que acontece com as notícias não publicadas? Ficam arquivadas ou são descartadas?
12. O que mudou na publicação e na percepção das notícias após o uso da fotografia colorida?
13. Quem faz a pauta do dia e como ela é feita?
14. Todos os e-mails são respondidos? Por quem?
15. Como são respondidos os questionamentos do público infantil?
16. Há espaço para críticas e sugestões? Há uma devolutiva para as críticas e sugestões?
17. Quais as orientações, critérios usados para se desenvolver uma matéria?
18. Existe a possibilidade de acesso pelo leitor às notícias desde as primeiras edições do jornal?

ANEXO 11 - ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO RADIOFÔNICO– OFICINA 9**PROGRAMA SALADA MIX 20/06/2009****Vinheta Salada Mix**

Loc 1 - Bom dia, ouvintes do Salada Mix! Eu sou o Rau

Loc 2 – Eu sou a Carla

Loc 1 - Hoje é dia do Jornal

Loc 2 – Faremos um programa especial sobre esse meio de comunicação

Loc 1 - A nossa repórter Poliana está na Usc com os professores do ensino médio da rede pública.

Loc 2 – Eles estão participando da oficina de Educação às Mídias coordenado pela Professora Lígia.

BG

Loc 1 – Vocês sabem como o jornal chega a sua casa?

Poliana – Fizemos uma visita ao Jornal da Cidade e o editor-chefe nos explicou sobre todo o processo de construção do jornal.

As notícias chegam e através da reunião de pauta são selecionadas por caderno (esporte, cultura, internacional, regional, entre outras), depois são enviadas para a diagramação, que é a distribuição das notícias e imagens nas páginas do jornal. Todo esse processo termina por volta das 6 da tarde. Então é impresso um piloto em sulfite para os acertos finais e encaminhados para a impressão numa folha de alumínio que funciona como um carimbo nas gigantescas máquinas de impressão. Os jornais já saem dobrados. Após esse processo mecânico os cadernos são montados manualmente e distribuídos pela madrugada.

BG

Loc 2 – Vocês sabem como funciona uma reunião de pauta?

Poliana - Fizemos uma simulação de uma reunião de pauta. A reunião de pauta é um momento que os profissionais decidem quais notícias serão veiculadas. Trouxemos várias notícias do nosso dia a dia, e selecionamos apenas três delas. Discutimos os critérios de seleção baseados no interesse do público alvo de um programa fictício. Esses critérios foram: atualidade, interesse coletivo, ineditismo do fato e prestação de serviço.

Nesse processo de seleção é comum surgirem conflitos de ideias em virtude de interesses diversos. Após essa discussão de pauta, chegamos a um consenso, tendo como critério as notícias que interessaria a maior parte do público.

Nossas notícias foram: a greve dos professores estaduais, as novas regras do concurso do professores do estado de São Paulo e início de um projeto para minimizar a violência nas escolas públicas.

BG

Loc 1 - Esperamos ter esclarecido um pouco sobre o funcionamento de um jornal impresso, é isso aí pessoal! Até a próxima...

Loc 2 – Este foi mais um Salada Mix, apresentado pelos locutores Rau e Carla. A produção foi de Marina, Polyana, Thaís, Edna, Marcos e Samir.

Loc 1 - Tchou, Tchou, pessoal e amanhã tem mais...

Técnica- roda vinheta de abertura

ANEXO 12 - PROPOSTAS DE ATIVIDADE DOS DOCENTES

PROPOSTA 1 – MATEMÁTICA

PROFESSORA DE MATEMÁTICA

PLANO 1

PROJETO: O GOSTO PELA MATEMÁTICA ATRAVÉS DA MÍDIA

O projeto visa à integração dos adolescentes na disciplina de matemática e na rádio da escola, criando neles o gosto do aprender numa disciplina que é tão considerada difícil e polêmica.

Tem como objetivos o incentivo ao estudo, aprofundamento de conceitos, a descoberta do novo, utilização de novas tecnologias (rádio), a pesquisa e o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas.

Ao por em prática o projeto usaremos os recursos da sala de informática, dos sites de pesquisas, do *Audacity* para gravar e da rádio escolar para a sua transmissão.

Seu desenvolvimento ocorrerá primeiramente dentro da sala de aula com a divisão dos 30 alunos em grupos de 6 alunos. Os mesmos serão levados na sala de informática para pesquisa de curiosidades matemáticas, assim que eles selecionarem as preferidas, farão um roteiro escrito no Programa *Microsoft Word* e em seguida os gravarão no *Audacity* para ser transmitido na rádio da escola às quartas-feiras, no horário das 10:30h para o período da manhã, com alunos de Ensino Fundamental e Médio, às 16:30h para alunos de Ensino Fundamental e às 19:30h para alunos de Ensino Médio. Este programa será apresentado sempre quinzenalmente.

O plano de atividade segue conceitos-chave da linguagem midiática e da representação na mídia, envolvendo nossos adolescentes com pesquisa e tecnologia e produção de textos. Tudo isso acontecerá no decorrer do segundo semestre de 2009, tendo como proposta a transmissão do programa radiofônico além do ambiente escolar, nas rádios de nossa região como Veritas, Unesp FM, entre outras.

A avaliação ocorrerá em todo o tempo de pesquisa, roteiro e gravação englobando a comunidade escolar.

PROPOSTA 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA**PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA****PLANO 1****PROJETO RÁDIO NA ESCOLA****Objetivos:**

- Demonstrar o tema a ser estudado na disciplina de Educação Física (a ser definido de acordo com o momento de implantação);
- Aprofundar o conteúdo demonstrado através de pesquisa na internet;
- Produzir um roteiro radiofônico;
- Desenvolver habilidades com novas tecnologias.

Desenvolvimento:

Primeiramente, em sala de aula será apresentado o conteúdo específico da disciplina de Educação Física. Em seguida, os alunos serão divididos em grupos de maneira aleatória e levados à sala de informática onde farão uma pesquisa utilizando sites de busca sobre o tema.

Após a pesquisa farão um roteiro radiofônico com os pontos selecionados como principais em sua busca. Este roteiro será desenvolvido no programa *Microsoft Word*, futuramente gravado pelos próprios alunos no *Audacity* e transmitido via rádio da escola para os demais alunos. Os horários de transmissão serão posteriormente agendados.

Conceitos-chave: Linguagens midiáticas e produção.

Estratégia pedagógica: Produção

Duração do projeto: 08 aulas

Recursos: Sala de informática; Rádio da escola; Software (*Audacity* e *Microsoft Word*)

Público alvo: Alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Avaliação: Os alunos serão avaliados continuamente no decorrer do projeto, através da participação efetiva nas atividades e o aprimoramento das habilidades aprendidas, com os recursos tecnológicos oferecidos.

PROPOSTA 3 – INTERDISCIPLINAR MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA**ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR**
Matemática e Educação Física
Matrizes e Saúde na Mídia**PLANOS 2****Objetivos:**

- Demonstrar o tema a ser estudado nas disciplinas de Educação Física (esporte e saúde na mídia revista) e Matemática (matrizes);
- Entender como a mídia aborda resultados de pesquisas sobre saúde.

Desenvolvimento: O conteúdo teórico sobre matrizes e a relação entre mídia e saúde, bem como os conceitos sobre a estrutura de matérias jornalísticas serão inicialmente vistos separadamente em cada aula. Em seguida, em uma aula dupla, os alunos serão divididos em grupos e receberão exemplares de jornais e revistas para análise. Na primeira aula, interpretarão o texto e realizarão as operações matemáticas para transformar os percentuais, apresentados nas pesquisas divulgadas nos veículos de comunicação, em matrizes. Na segunda aula, deverão refletir sobre a legitimidade e a utilidade em suas vidas do conhecimento divulgado pela mídia e criar um título para uma matéria que poderiam escrever para divulgar o resultado da reflexão do grupo sobre a matéria analisada, simulando serem jornalistas. No fim da aula os grupos relatarão suas conclusões, refletindo sobre o conteúdo estudado.

Conceitos-chave: Linguagens midiáticas; Representação na mídia, Audiência e Produção.

Duração do projeto: 04 aulas

Recursos: Sala de aula, jornais e revistas.

Público alvo: Alunos do Ensino Médio.

Avaliação: Os alunos serão avaliados continuamente no decorrer do projeto, através da participação efetiva nas atividades, dos exercícios matemáticos realizados, da manchete criada e pelos argumentos apresentados no debate final.

PROPOSTA 4 – LÍNGUA INGLESA**PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLANO DE AULA / EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA****PLANO 1****OBJETIVOS**

- Adquirir conhecimento sobre a linguagem radiofônica e jornalística
- Construir um roteiro para uma matéria de jornal radiofônico
- Produzir uma matéria para um rádio jornal
- Desenvolver habilidades utilizando novas tecnologias

CONCEITOS-CHAVE

1. Produção
2. As linguagens midiáticas

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A estratégia pedagógica utilizada será a Produção.

METODOLOGIA

Estudar as linguagens radiofônica e jornalística.
Elaborar um roteiro de programa de rádio utilizando temas atuais e gravá-lo.
Execução da atividade proposta e publicação no Blog da Escola.

RECURSOS

Textos e exemplos das diferentes linguagens midiáticas
Sala de informática
Software (Audacity)

PÚBLICO ALVO

Alunos do Ensino Médio

AValiação

A produção prática dos alunos revelará em que medida eles foram capazes de entender e utilizar as características da linguagem radiofônica e jornalística e desenvolveram a habilidade de se apropriar dos recursos tecnológicos para gravar e editar sons.

PROPOSTA 5 – LÍNGUA INGLESA

PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MUNICÍPIO DE BAURU-SP
PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA – ANO LETIVO DE 2010
1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Objetivo da atividade

Possibilitar a linguagem utilizada pelos meios de comunicação, inclusive o jornal que será o foco do trabalho com os alunos, reconhecer como é feito um jornal, desde a escolha da notícia até sua publicação, uso de temas de língua inglesa nos textos e até mesmo utilizado pelos jornalistas como lead, news, reviews, advertisement, merchandising, pie chart, comics, etc.

Objetivos específicos

Fazer com que os alunos reconheçam os diversos tipos de textos em um jornal, seus cadernos, seus especiais, os tipos de leitores para cada seção ou tipo de jornal, seus objetivos e suas características.

Competências e habilidades

Reconhecer os tipos de textos e linguagens, utilizar termos estrangeiros no jornal, pesquisar os conteúdos necessários, interpretar os fatos, fazer inferência nos textos e reconhecer a utilidade para cada seção.

Conceito-chave e estratégia pedagógica: Produção

Conteúdos

Reconhecimento da estrutura do jornal desde a escolha da notícia até sua publicação, a primeira página, organização do texto e inferência do significado, opinião do leitor e seções de ouvidoria, classificados, diferença de jornalismo, uso de charges como texto para opiniões, horóscopos, games e entretenimento. Conteúdo midiático com suas teorias e princípios dos recursos de mídia: produção e linguagem midiáticas

Recursos

Aulas expositivas, palestras sobre Jornalismo e Charges, vídeos, aulas práticas, dramatização, visita ao Jornal da Cidade e ao Museu Ferroviário, dramatização.

Avaliações

Os alunos serão avaliados conforme o trabalho for desenvolvido e pela criação de um jornal escolhido por eles com suas divisões e trabalhos onde cada grupo de alunos será responsável por sua função dentro da seção escolhida pelo professor, farão pesquisas, relatórios, discutirão quais os melhores furos e reportagens.

PROPOSTA 6 – LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA PLANO DE ATIVIDADE OFICINAS DE EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA

PLANO 1

Introdução

Primeiro: entender as características de linguagem dos diversos tipos de mídia existentes;
Segundo: utilizando uma das ferramentas de mídia existente, no caso presente, a publicidade, promover uma discussão com os alunos sobre as diversas formas de propagação da gripe A.

Objetivos

Compreender as ferramentas de mídia existentes;
Destacar a ferramenta chamada publicidade, e desta forma, utilizá-la, com a finalidade de divulgar as formas de propagação desta doença;
Demonstrar a utilidade desta ferramenta, através da construção de cartazes, faixas e panfletos, e desta forma, comunicar às pessoas, alguns agentes causadores desta doença;
Demonstrar como utilizar esta ferramenta – a publicidade – estimulando a formação de opinião dos alunos para desenvolverem algumas atitudes de prevenção como o uso da máscara e hábitos de higiene que podem ajudar a conter a proliferação da doença.

Conteúdos específicos

Solicitar aos alunos que tragam recortes de jornais e revistas sobre a gripe A;
Avaliar os conhecimentos de informática dos alunos, a fim de desenvolver as atividades.

Conceitos chaves

Produção e linguagem midiática, dando ênfase à estratégia pedagógica que é a produção de material publicitário, a fim de destacar a utilidade da ferramenta chamada publicidade, na divulgação de um material sobre a prevenção da gripe A (H1N1).

Metodologia

Utilizar recortes de jornais e revistas, assim como a informática e seus recursos;
Reunir todo o material e desenvolver um material sobre a gripe A (H1N1), em duas semanas de aula, sendo que na primeira semana, serão desenvolvidas a primeira, segunda, terceira e quarta etapa e na segunda semana, a quinta, sexta e sétima etapa.
A etapa final será a avaliação da aprendizagem e do conhecimento feita pela professora, em relação ao que os alunos entenderam sobre a utilidade da ferramenta chamada de publicidade, como um meio muito importante de comunicação junto à população.

Primeira etapa

Ensinar a todos os alunos como se faz uma faixa, um cartaz e um panfleto, que são alguns dos produtos que podem ser criados com uma das ferramentas de mídia chamada publicidade, destacando as características da linguagem a ser usada, observando os materiais que sairão prontos no final das etapas desenvolvidas junto com os alunos

Segunda etapa

Iniciar as atividades investigando primeiramente o que os alunos conhecem sobre a gripe A; Registrar os sintomas que os alunos citarem em uma cartolina, colando-a na lousa; Solicitar aos alunos que façam pesquisas sobre o que é uma epidemia e uma pandemia.

Terceira etapa

Na segunda aula sobre o assunto, serão feitas perguntas, montando um questionário, sondando o conhecimento dos alunos;

Perguntas:

É comum haver um surto de doença em uma cidade e muitas pessoas ficarem doentes?

Como se infecta outra pessoa com uma doença contagiosa?

Você conhece alguma forma de proliferação de qualquer doença contagiosa?

Em relação à gripe A, como pode ser o contágio?

Quais os hábitos de higiene indicados para as pessoas não se contagiarem com a gripe A?

As principais formas de se contrair uma doença infecciosa são por meio do ar, ingestão de água ou alimentos contaminados e contato direto com alguma pessoa infectada?

Como é possível evitar essas doenças?

Por que essa nova gripe se espalha com mais facilidade entre as pessoas?

Que hábitos devemos evitar para não contraí-la?

Quarta etapa

Na terceira aula, será provável que os alunos já tenham feito as devidas pesquisas. Fazer uma avaliação geral do conhecimento dos alunos e do material coletado por eles. Esta avaliação precisa ser contínua, envolvendo todas as atividades desenvolvidas em sala de aula e todos os alunos. Levar aos alunos, os panfletos de divulgação e campanha que estão sendo distribuídos em postos de saúde; Levar todo o material que está sendo divulgado na mídia, como pequenos panfletos que vêm como encarte nos jornais dominicais ou ainda, levar matérias de jornal para análise em sala de aula é uma estratégia que pode ajudá-los a apresentar ou aprofundar essa discussão.

Quinta etapa

Na quarta aula, será o momento de reunir todo o material, avaliar e separar o que serve para fazer os cartazes, que serão fixados pelos corredores da unidade escolar;

Outra parte do material será utilizada para montar os panfletos, feitos pelos próprios alunos, na Sala de Informática;

Sexta etapa

Na quinta aula, será o momento de propor aos alunos a formação de equipe, para fazerem a “Passeata de alerta geral sobre a gripe A”, os quais sairão às ruas próximas da escola, em grupos, portando: a) Faixas: com frases sobre os perigos da pandemia; b) Cartazes: com orientações para a população; c) Panfletos: com dicas de higiene para entregar em mãos.

Sétima etapa

Na sexta aula, propor a montagem de uma cartilha coletiva, com a reunião das ideias de todas as equipes que fizeram a passeata. Analisar quais relações os alunos fazem entre doença e contaminação.

No caso da gripe A, evitar o contato com pessoas infectadas e lavar bem as mãos com água e sabão, além do uso do álcool gel nas mãos, são boas maneiras de escapar do contágio da citada doença.

Ao espirrar ou tossir, uma pessoa espalha no ambiente, milhares de gotículas de saliva e cada uma delas podem conter muitos vírus Influenza, causadores da gripe A. Por isso, é preciso conscientização sobre o contato pessoal, como: aperto de mão, abraços e beijos entre os colegas de sala de aula.

Esta cartilha deverá ser levada de sala em sala de aula e distribuída entre os outros alunos, buscando socializar e divulgar com os demais alunos da escola os conhecimentos trabalhados nesta aula

Etapa final

Avaliação sobre a aprendizagem e o conhecimento dos alunos em relação à ferramenta chamada publicidade e também sobre os meios utilizados para o desenvolvimento de todas as atividades.

PROPOSTA 7 –COORDENADOR DE TECNOLOGIA – MÍDIA**Proposta de Atividade do Professor Coordenador de
Tecnologia na Diretoria de Ensino****PLANO 1**

A proposta parte do trabalho realizado nas Oficinas de Educação para a Mídia, na Universidade do Sagrado Coração, no primeiro semestre de 2009. Constituído-se de um Objeto de Aprendizagem.

Resumidamente, como sabemos as mídias não oferecem uma visão limpa, transparente e isenta de interesses, que elas fornecem uma visão seletiva do mundo e da realidade dos fatos e a Educação às Mídias tem como objetivo ensinar sobre os meios de comunicação visando incentivar um pensamento crítico e criativo no estudante. Ela está baseada em quatro conceitos fundamentais: produção, linguagens, representação e audiência.

Como estratégia pedagógica, usaremos o conceito de simulação e produção. Os alunos juntamente com o professor serão os produtores de uma mídia impressa, no caso o Jornal. Eles serão induzidos a entenderem primeiramente como um jornal é construído, depois farão uma análise crítica do conteúdo e finalmente farão o papel de construtores e protagonistas de um jornal impresso.

A maior dificuldade que imaginamos e a mais desafiadora será a avaliação da aprendizagem. Devemos avaliar o conhecimento prévio do aluno através de uma pesquisa, para então, refletir e pesquisar como ampliar este conhecimento, e para isto oferecemos este OA.

A avaliação final da atividade será realizada tanto pelo aluno como pelo professor; a do aluno será reavaliar seu conhecimento final comparado com o inicial. A do Professor será baseada nos conceitos chaves do Projeto Oficinas de Mídias, pois antes do início da atividade proposta será oferecida ao professor que executará a atividade com os alunos, uma orientação sobre estes conceitos e também um texto referencial.

Ele deverá realizar um relatório sucinto conforme seu entendimento com base nestes conceitos, para detectar se os objetivos da proposta foram alcançados e em que porcentagem estimada.

PROPOSTA 8 – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

PLANO 1

PROJETO EDUCAVÍDEO

Esse projeto visa promover o acesso dos jovens à mídia-educação, aumentar sua produção artística, sua capacidade de análise crítica a respeito das atividades desenvolvidas. Para isso será proposta a produção de vídeos educativos produzidos nos espaços culturais presentes na cidade de Bauru como o Centro Cultural, a Oficina Cultural, o Museu Histórico de Bauru, Museu de Imagem e Som, Estação Ferroviária, entre outros espaços da cidade, para mostrar o que é aquele local e o que tem no seu acervo, como funciona e que atividades desenvolve para o público, como é o prédio em que funciona e quem os frequenta. Esse projeto se desenvolve como aplicação das atividades estudadas e propostas nas Oficinas de Educação para a Mídia, da USC, com base no kit da Unesco.

O projeto será desenvolvido na disciplina de educação artística, no ensino médio, com os primeiros e segundos anos e contará com recursos como máquinas filmadoras, máquinas fotográficas digitais com recursos de vídeo, na edição contaremos com o espaço da sala de informática que está equipada com computadores com editores de vídeo e o faremos usando o programa Windows Movie Maker.

Seguindo os conceitos-chave em educação às mídias, no Projeto Educavídeo o foco será nas linguagens midiáticas, que para nossa produção abre campos para estudo, pesquisa e prática. Espera-se que o jovem seja capaz de entender: significado, convenções, códigos, gêneros, escolhas, combinações e tecnologias. A estratégia pedagógica utilizada será a produção.

A produção dos vídeos será no segundo semestre letivo do ano de 2009, e a proposta é que os vídeos sejam exibidos na tv escolar Comunidade Ativa, e que consiga ampla divulgação nas mídias locais como jornal impresso ou divulgação em telejornais locais.

O projeto terá também um *making off*, contando como foi todo o processo de desenvolvimento da produção dos vídeos, desde visitas nos espaços culturais, até as edições dos materiais gravados, as gravações de áudio e os erros, e depoimentos dos alunos dizendo porque foi importante participar do projeto.

Por fim esse projeto visa envolver professores e alunos do ensino médio para que sejam capazes de desenvolver suas produções utilizando-se de diferentes mídias.

PROPOSTA 9 – EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
MUNICÍPIO DE BAURU/SP

PLANO 2

PLANO DE ENSINO DE ARTES – ANO LETIVO DE 2010 1º. E 2º. ANOS DO ENSINO MÉDIO

Objetivo da atividade

Possibilitar ao aluno entender a estrutura e linguagem de um cordel.

Objetivos específicos:

Produzir um cordel.

Levar o jovem a entender o conceito de produção midiática. Conhecer as diferentes mídias existentes e saber que podem pertencer a uma mesma organização de mídia. Reconhecer quando a mídia está sendo manipuladora.

Competências e habilidades

Competência de interpretação e produção escrita de textos.

Competência de análise crítica da mídia.

Habilidade de se expressar usando a linguagem do cordel.

Conteúdos

Projetos de poética pessoal ou colaborativa – analisar o cordel BBB do baiano Antonio Barreto, disponível em <http://cachacaaraci.wordpress.com/2010/01/16/o-cordel-do-big-brother-brasil-um-programa-imbecil/>. Entender a estrutura e linguagem de um cordel. Ler e analisar os depoimentos dos leitores sobre o cordel, analisar os diferentes pontos de vista mantidos pelos consumidores e não consumidores do programa Big Brother Brasil e, em duplas, escrever um cordel em resposta ao cordel de Barreto com sua opinião sobre o programa.

- Conteúdo midiático

Conceitos-chave: produção e linguagens midiáticas.

PRODUÇÃO

Em cada país a mídia cria uma cultura própria, em função do modelo de sustentação a que se filie. Quem é o dono do veículo? Organizações populares, o Estado ou grupos comerciais? Cada um deles adotará formas distintas de programação, optando por veicular diferentes tipos de programa.

Trabalhar esse conceito em sala de aula significa levar o jovem a entender essa realidade e debater sobre as interferências do modelo na dinâmica de produção local e na vida daqueles que têm acesso aos programas e textos midiáticos, a partir da compreensão de que: a) os textos midiáticos são, conscientemente, manipulados para que o proprietário do veículo alcance o resultado que espera; b) consomem tempo e dinheiro para serem produzidos e distribuídos, muitos deles são traduzidos e exibidos quase no mundo inteiro; c) envolvem grupos de pessoas a serviço de grandes conglomerados de mídia, que são empresas, como as Organizações Globo, que possuem várias empresas concentradas especificamente na área de mídia e comunicação. A Globo constitui-se o maior império de mídia da América Latina, e um dos maiores do mundo. Possui emissoras de televisão, de rádio, jornais impressos, portais na internet, revistas, operadoras e canais de tv por assinatura, produtoras de programas, provedores de acesso à internet. Ao concentrar a posse de grande parte dos veículos de comunicação no Brasil, tem a capacidade de definir larga parcela da cultura e da informação que o brasileiro tem acesso.

Falar do conceito de produção com os alunos é abordar:

- As tecnologias usadas para produzir e distribuir as mensagens e a forma como elas determinam o texto midiático;
- Os proprietários veículos e as formas de mantê-los financeiramente e obter lucro;
- As práticas profissionais adotadas nas empresas de comunicação;
- As conexões – como as empresas de comunicação vendem seus produtos usando seus diversos veículos;
- A regulação – quem controla os conteúdos veiculados e com qual eficácia. A legislação.
- A circulação, a distribuição dos conteúdos nos veículos de comunicação e o possível controle pelas audiências.
- O acesso e a participação – quais vozes são veiculadas pela mídia e quais são excluídas.

Estratégia Pedagógica:

Análise textual dos cordéis BBB e um cordel escrito pelo bauruense César Obeid em homenagem à cidade de Bauru. Leitura dos textos: conceitos-chave em educação às mídias, estratégias pedagógicas em educação às mídias e o artigo “De Bonner para Hommer” do Prof. Lalo, publicado na revista Carta Capital.

Recursos didáticos

Aulas expositivas, Dramatização.

Avaliações

Avaliação será processual, teórica e por meio do conteúdo produzido. Os alunos responderam a três perguntas sobre mídia e produziram coletivamente um cordel em resposta ao cordel BBB. No cordel colocarão a sua opinião sobre o programa.

PROPOSTA 10 – LÍNGUA ESTRANGEIRA**PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLANO DE AULA****PLANO 1****Objetivo:**

- Estudar as características da linguagem publicitária
- Ampliar o vocabulário e praticar a língua inglesa
- Produzir uma propaganda
- Usar as novas tecnologias

Conceitos-chave: produção; linguagem midiáticas; audiência.

Estratégia pedagógica: Análise de texto, simulação e produção.

METODOLOGIA**- Primeira aula:**

- .Estudar a linguagem publicitária
- .Analisar algumas propagandas na revista Colorado Runner
<http://issuu.com/coloradorunner/docs/issue30> ou na Saint Louis Sports
http://issuu.com/stlsportsmag/docs/slsmdec08_issuu

- Segunda aula:

- .Em trios elaborar uma propaganda usando um recurso digital do site pbskids
http://pbskids.org/dontbuyit/advertisingtricks/createyourownad_flash.html. e planejar uma ideia para um cartaz publicitário incentivando a prática de atividades físicas e pesquisar vocabulário.

- Terceira aula:

- .Em trios produzir um cartaz publicitário usando o software MS Word. Poderão produzir uma fotografia em casa ou procurar uma imagem na internet.
- .Expor para os colegas o cartaz que criaram e afixá-los no pátio da escola.

Recursos: Sala de informática

Avaliação: A avaliação será feita pela análise da participação dos alunos e pelo cartaz produzido.

PROPOSTA 11 - FILOSOFIA

DIRETORIA DE ENSINO DE BAURU
E. E. VEREADOR ANTONIO FERREIRA DE MENEZES

PLANO 1**PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA – ANO LETIVO DE 2009**

2º ANO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA DE FILOSOFIA

Objetivo da atividade

Possibilitar ao aluno vislumbrar a relação de si mesmo com o mundo de forma consciente, através da aprendizagem das teorias do indivíduo, sua massificação e alienação através da mídia, proporcionando a possibilidade deles próprios utilizarem os artifícios midiáticos em uma produção própria.

Objetivos específicos

- Analisar o que é o indivíduo, e como a massificação impossibilita a emancipação do eu;
- Expor as teorias midiáticas e como esta linguagem está cercada de ideologias que podem ser compreendidas, analisadas e construídas pelo próprio aluno através do conhecimento apropriado;
- Proporcionar um ambiente prático em que o aluno possa observar as teorias em ação, como também produzi-las eles próprios, de forma a potencializar o aprendizado.

Competências e habilidades

- Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens filosófica e midiática;
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente;
- Analisar, compreender e relacionar os conceitos filosóficos com o conteúdo midiático;
- Argumentar criticamente sobre os assuntos tratados e a realidade vivida, tendo como base o conceito filosófico estudado;
- Desenvolver, de forma coesa e coerente, textos filosóficos com suas próprias ideias, sabendo sempre relacioná-las com os conceitos filosóficos estudados;
- Saber aplicar de forma consciente os princípios teóricos e práticos da mídia na situação-problema proposta, de forma a gerar uma produção genuína que possa ser compreendida e analisada por toda a classe.

Conteúdos

- Introdução à teoria do indivíduo
 - John Locke e os direitos naturais
 - John Stuart-Mill, Jeremy Bentham e o utilitarismo
- Conteúdo midiático
 - Teorias e princípios dos recursos de mídia: produção e linguagens midiáticas.

Recursos didáticos

Aulas expositivas, Vídeos, Aulas práticas, Dramatização.

Avaliações

Produção de um vídeo;

Argumentação apresentada durante a dramatização;

Relatório final sobre toda a atividade associando o conteúdo filosófico com o a construção midiática feita pela classe.

PROPOSTA 12 - FILOSOFIA

DIRETORIA DE ENSINO DE BAURU
E. E. VEREADOR ANTONIO FERREIRA DE MENEZES

PLANO 2

PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA – ANO LETIVO DE 2010

2º ANO DO ENSINO MÉDIO
PROFESSORA DE FILOSOFIA

Objetivo da atividade

Possibilitar ao aluno vislumbrar a relação de si mesmo com o mundo de forma consciente, através da aprendizagem da teoria do indivíduo, das condutas massificadas e alienação através da mídia.

Objetivos específicos

- Analisar o que é o indivíduo, e como a massificação impossibilita a emancipação do eu;
- Expor as teorias midiáticas, mostrando como do trabalho do profissional de comunicação resulta uma versão da realidade e como a linguagem midiática está cercada de ideologias que podem ser compreendidas, analisadas e construídas pelo próprio aluno através do conhecimento apropriado;

Competências e habilidades

- Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens filosófica e midiática;
- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente;
- Analisar, compreender e relacionar os conceitos filosóficos com o conteúdo midiático;
- Argumentar criticamente sobre os assuntos tratados e a realidade vivida, tendo como base o conceito filosófico estudado;

Conteúdos

- Introdução à teoria do indivíduo
 - John Locke e os direitos naturais
 - John Stuart-Mill, Jeremy Bentham e o utilitarismo
- Conteúdo midiático
 - Representação e linguagens midiáticas.

Justificativa

A Filosofia engloba estudos que envolvem a investigação, a argumentação, a análise, discussão, formação e reflexão das ideias sobre o mundo e o homem. Originou-se da inquietude gerada pela curiosidade em compreender e questionar os valores e as interpretações aceitas sobre a realidade dadas pelo senso comum e pela tradição. O processo permitirá aos jovens compreenderem que o estudo de diversas versões sobre um tema faz com que audiência passe a aceitar determinadas representações como verdadeiras e rejeitar outras.

Recursos didáticos

Aulas expositivas, análise de texto radiofônico, diálogo com futuros jornalistas.

Avaliações

Argumentação apresentada durante a escuta do documentário;

Relatório final sobre toda a atividade associando o conteúdo filosófico com o diálogo sobre a mídia.

ANEXO 13 - TRADUÇÃO E SÍNTESE DOS CONTEÚDOS DO KIT

Quadro 23 – Síntese do conteúdo dos módulos do manual para professores.:

MÓDULOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	ELEMENTOS	DURAÇÃO
<p>1. Por quê?</p> <p>- Os meios de comunicação e o ambiente cultural;</p> <p>(Transformação dos paradigmas tecnológicos, econômicos e sociais).</p>	<p>Abordagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mídia faz parte de um ambiente e deve ser entendida no contexto de uma cultura e país específico (instituições, demografia social, histórico). - a socialização dos jovens não é mais realizada somente por atores tradicionais, mas também pelas mensagens midiáticas. <p>Seção 1-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - A forma de regular os conteúdos veiculados pelas mídias não pode mais ser o protecionismo, ou a censura. A ênfase deve recair sobre o esclarecimento e orientação do consumidor. - Não mais se condena a mídia por ser uma ameaça à sociedade. Entende-se que ela tem potencial para trazer benefícios aos consumidores. - O professor deve considerar que a criança, antes julgada incapaz de se defender, hoje é percebida como apta a fazer críticas às mídias. - A abordagem protecionista não dá resultados. A jovem tende a rejeitar os argumentos do professor quando são abordados aspectos que fazem parte da sua cultura. Por isso é necessário iniciar por aquilo que ela sabe e valorizar os textos midiáticos que elas produzam, dando-lhes voz. <p>Seção 2-----</p> <p>----</p> <ul style="list-style-type: none"> - O corpo de conhecimento a ser explorado não é dado por um cânone de textos, mas pelo domínio dos conceitos-chave de: Produção-Linguagens-Representações-Audiências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alertar os professores sobre a importância da mídia-educação; - Apresentar a cultura midiática aos professores; - Sensibilizar os professores quanto à importância da cultura midiática para os jovens. 	<ul style="list-style-type: none"> - A mídia vida dos jovens (efeitos sociais da comunicação massa); - Práticas culturais; - Socialização pela mídia. 	<p>12 a 18 horas + desenvolvimento de projetos e trabalhos colaborativos. (1 semana)</p>

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MÓDULOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	ELEMENTOS	DURAÇÃO
2. O quê? A produção da mídia	<p>Abordagens</p> <p>.a mídia cria uma cultura própria, devido a sua evolução histórica específica em cada país (ex. serviço público de comunicação ou modelo comercial);</p> <p>- conscientizar sobre as diferentes relações de força que as moldaram e que afetam a produção de conteúdo em dada sociedade.</p> <p>-----</p> <p>A partir da compreensão de:</p> <p>a) os textos midiáticos são conscientemente manipulados; b) consomem tempo e dinheiro para serem produzidos e distribuídos em uma escala quase sempre global; c) envolvem grupos de pessoas a serviço de grandes conglomerados de mídia; o jovem será capaz de debater as interferências do sistema na dinâmica de produção local e na vida daqueles que têm acesso a tais textos.</p> <p>- As tecnologias usadas na produção e distribuição e a forma como elas moldam o produto;</p> <p>- As práticas profissionais, a linha de produção;</p> <p>- Os proprietários das indústrias e as formas de obter lucro;</p> <p>- As conexões – como as empresas vendem os produtos usando suas diversas mídias;</p> <p>- A regulação. Quem controla e com qual eficácia. Leis?</p> <p>- A circulação, a distribuição e o possível controle pelas audiências.</p> <p>- O acesso e a participação: quais vozes são ouvidas e quais excluídas</p>	<p>- Aumentar o conhecimento dos professores sobre a esfera midiática;</p> <p>- mostrar as relações existentes entre as instituições midiáticas e as outras instituições sociais.</p> <p>- enfatizar as dimensões mercadológicas da mídia e da produção de informação..</p>	<p>- Definições;</p> <p>- história e evolução das mídias e das TIC's;</p> <p>- instituições midiáticas (sistemas, leis, economia);</p> <p>- responsabilidades e direitos da mídia e de produção;</p> <p>- mídia e sociedades</p>	<p>24 horas + projetos pessoais e colaborativos.</p> <p>(2 semanas</p>

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MÓDULOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	ELEMENTOS	DURAÇÃO
3. O quê? As linguagens midiáticas	<p>Abordagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - cada mídia usa recursos de linguagem específicos (texto, imagem e som) que podem ser comparados às linguagens naturais. Suas finalidades e funções têm de ser conhecidas para um melhor entendimento sobre seu impacto e melhoria das qualidades comunicativas formais e informais dos alunos. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significado - Como a mídia usa diferentes formas de linguagem para transmitir ideias e significados. - Convenções- como essas formas de utilização das linguagens se tornam familiares e largamente aceitas. - Códigos – Como se estabelecem as regras gramaticais. O que acontece quando são quebradas? - Gêneros: Como essas convenções operam em diferentes tipos de textos midiáticos como notícia, terror etc. - Escolha: Quais são os efeitos da escolha de determinados tipos de linguagem, como, por exemplo, uma tomada de imagem específica. - Combinações: como o significado é transmitido pela combinação entre sequências de imagens, sons e palavras. - Tecnologias: como elas afetam os significados que podem ser criados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes linguagens, códigos, suas funções e objetivos; - Fornecer aos professores experiência prática com essas diferentes linguagens; - Levar em consideração as habilidades informais adquiridas pelos alunos em suas atividades diárias com a mídia 	<ul style="list-style-type: none"> - linguagens midiáticas: escrita, visual e sonora; - interação entre as mídias (audiovisual e multimídia) - promoção e validação das habilidades informais 	24 horas + projetos pessoais e colaborativos. (2 semanas)

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MÓDULOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	ELEMENTOS	DURAÇÃO
4. O quê? Representações na mídia;	<p>Abordagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - as mídias resultam de construções mentais da realidade e diferentes graus de relação entre produções ficcionais e não ficcionais criam expectativas no receptor; especialmente na questão de gênero (notícia, programas baseados na vida real, docudramas; - analisar a evolução da mídia quanto à hibridização dos gêneros, especialmente devido a produções e práticas mais participativas estarem afluindo incentivadas pelo aumento do uso da internet e da telefonia celular. <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realismo – entender se o texto deveria ser real, porque uns parecem mais e outros menos reais? - Falar a verdade – identificar como a mídia alega contar a verdade, como tenta parecer verdadeira. - Presença e ausência: perceber o que é incluído e excluído do mundo da mídia. Quem fala e quem é calado. - Tendenciosidade e objetividade: detectar se os textos transmitem visões parciais da realidade, se são balizados por valores morais e políticos. - Estereótipos – compreender como a mídia representa certos grupos e se o faz de forma realista. - Interpretações – analisar como as audiências aceitam determinadas representações como verdadeiras e rejeitam outras. - Influências – identificar como as representações de mundo propostas pela mídia afetam nossa percepção sobre determinados grupos sociais ou assuntos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os diferentes gêneros e conteúdos midiáticos, suas funções e objetivos. - Sensibilizar os professores quanto às mudanças e pressões na produção de gêneros; - Adquirir habilidades formais para distinguir as mensagens que se referem à diferentes graus de construção da realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de gêneros e conteúdos midiáticos; - tipologia dos gêneros (informação, ficção, documentário, entretenimento, publicidade); - hibridização de gêneros (realidade, ficção, realidade virtual, realidade/verossimilhança) 	<p>24 horas + tempo instrucional + projetos pessoais e colaborativos. (2 semanas)</p>

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MÓDULOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	ELEMENTOS	DURAÇÃO
5) Quem? O público receptor (audiências);	<p>Abordagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar que a socialização dos jovens pela mídia pode assumir desde atitudes passivas até ativas, ir dos efeitos aos usos e gratificações, da recepção à produtividade. - Criar consciência de que essas estratégias de apropriação implicam em direitos do usuário, que podem ser diferentes dos direitos de produção e autoral (propriedade intelectual e direito individual de uso). <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - O público-alvo: estratégias de direcionamento das mensagens e apelo a determinadas audiências; - Direcionamento - formas de endereçamento (falar) à determinada audiência, e de construção do perfil da audiência por pressupostos assumidos pelos produtores; - Circulação – como a mídia alcança a audiência; estratégias para que o público saiba quando o programa será transmitido. - Usos – formas de utilização da mídia pelo público em seu dia-a-dia, hábitos e padrões de consumo. - Significado – de que maneira as audiências interpretam a mídia. - Prazeres – prazeres despertados pela mídia. O que o público gosta, ou não gosta. - Diferenças sociais – as determinações de gênero, classe social, idade e etnia e sua influência sobre o comportamento do público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapear as variadas formas de exposição aos meios de comunicação e de experiências; - Apresentar aos professores as diferentes estratégias de apropriação da mídia pelos jovens; - Encorajar os professores a conscientizarem os jovens sobre seus direitos e responsabilidades na participação e produção de mídia. 	<p>Estratégias de marketing e mídia para estudos de audiência;</p> <p>Processos e condições de recepção pelas audiências;</p> <p>Habilidades interpretativas, análise crítica e cívica.</p>	<p>12 a 18 horas.</p>

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MÓDULOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS	ELEMENTOS	DURAÇÃO
6) Como? Etapas e estratégias pedagógicas	Abordagens: - Ensinar a ensinar e aprender a aprender; - A mídia-educação pode fomentar novas estratégias pedagógicas e práticas educativas, especialmente relacionadas ao trabalho colaborativo, produções orientadas por projetos e novas formas de avaliação (processual e final, bem como individual e coletiva). - Capacitar professores e alunos, ajudando-os a conceber cursos e materiais a partir das necessidades locais e das produções locais.	- Estimular o desenvolvimento de habilidades para o gerenciamento de projetos; - Desenvolver competência para orientar e avaliar os projetos dos alunos. - Criar localmente projetos para cursos de educação para a mídia e avaliá-los individual e coletivamente.	- Elaboração de projetos a partir de propostas de trabalho com temas já existentes. - Descrição de objetivos - Elaboração de atividades pedagógicas usando materiais específicos de mídia, dados e textos midiáticos, publicações (boletins informativos, fitas de áudio, vídeo, jornais eletrônicos...) - Avaliação de resultados.	24 horas.

MODULO 6 – DESCRITIVO

6) Como? Etapas e estratégias pedagógicas

Técnicas analíticas:

Contexto

Método tradicionalmente usado para o estudo acadêmico da comunicação. Visão obtida por meio da análise quantitativa de um *corpus* relativamente extenso de textos ofertados pela mídia, usando códigos e categorias pré-determinadas, por exemplo, examinar a relação entre a proporção ocupada na mídia por: texto e imagens, pela publicidade, a quantidade de homens, mulheres e crianças, os papéis que eles ocupam. Checar a abertura de programas, que contém estratégias de envolvimento com o público-alvo, e os encerramentos, para conhecer e a equipe/estrutura de produção e distribuição.

- Analisar os materiais de marketing usados para o lançamento dos produtos, comparando as estratégias aplicadas em diferentes países.
- Entender que gerar controvérsias é também uma estratégia de marketing.
- Entender que as estratégias são usadas em função da natureza do negócio midiático, que envolve riscos.
- Analisar como o texto foi percebido pelas audiências por meio de entrevistas, leitura de reportagens e críticas.
- A técnica pode ser usada para a indústria fonográfica, cinematográfica, televisiva, radiofônica etc.

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MODULO 6 - DESCRITIVO

6) Como? Etapas e estratégias pedagógicas

Texto

Análise detalhada de um determinado texto, realizada em três etapas:

- Descritiva (denotativa)
- Significado – conotações e associações. Análise isolada dos elementos (música, efeito sonoro, silêncio, iluminação) que compõem o texto, fazendo correlações externas e subjetivas com o contexto. Uma técnica auxiliar é a do teste da comutação: imaginar como seria o texto substituindo um elemento (ex.: mulher jovem por mulher madura). A intertextualidade também é importante: lembrar de outros textos similares.
- Julgamento – emitir juízos de valor ou ideológicos. Verificar a existência de associações com qualidades reconhecidamente positivas (natural, sexy, científica, transformadora, atrativa) e os apelos existentes. Concluir sobre a eficácia dos apelos e argumentos contidos.

Estudo de caso

- 1- Estudar as etapas que envolvem a produção, o marketing e o consumo de um texto. Estudar o lançamento, falar com os produtores do texto.
- 2 - *Cross-mídia*: sugestão de analisar o uso de animais na propaganda – selecionar campanhas, ver notícias na imprensa sobre elas, pesquisar a opinião do público-alvo, consultar grupos de pressão e entidades regulatórias. Estudar como diversos veículos abordam a mesma notícia.
- 3 - Investigar a audiência – fazer observações, entrevistas ou desenvolver e aplicar questionários com pequenas amostras de pessoas para estabelecer padrões de consumo de mídia focados a um determinado gênero de programa. Buscar números oficiais de audiência e comparar com seus resultados. Fazer uma apresentação visual mostrando suas descobertas.
- 4 - Pesquisar o funcionamento de um veículo de comunicação, ou um organismo regulatório. Se quiser investigar práticas profissionais poderá usar a observação. Complementar buscando informações em materiais impressos e eletrônicos, na imprensa.

Adaptação

Envolve principalmente a linguagem e a representação, em estudos analíticos ou práticos. No analítico compara-se o tratamento dado a um assunto em diferentes tipos de mídia, ou em textos destinados a diferentes tipos de públicos, observando quais elementos existem em comum e quais diferem e analisando os motivos para existirem essas semelhanças e diferenças. Pode-se analisar como uma mesma cena foi trabalhada em duas diferentes adaptações fílmicas, considerando como as idéias e os assuntos podem ser tratados de forma diferente, dependendo do gênero envolvido, ou da mídia.

Uma abordagem prática consiste em levar os alunos a adaptarem um texto de uma mídia para outra: notícia de jornal impresso virará noticiário televisivo; um pequeno texto literário será um *storyboard* ou roteiro de vídeo. Eles irão entender os códigos e as convenções usadas em diferentes formas de mídia. Poderão perceber as dificuldades encontradas na adaptação envolvendo diferentes pontos de vista narrativos, ou ainda a narração em primeira pessoa,. Por outro lado, enfrentarão o desafio de encontrar equivalentes verbais para o uso de recursos sonoros e visuais ao criar uma atmosfera e suspense.

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MODULO 6 - DESCRITIVO

6) Como? Etapas e estratégias pedagógicas

Simulação

Os alunos simularão serem produtores de mídia, e deverão tomar decisões ligadas à produção, considerando restrições econômicas, tecnológicas e institucionais em seu trabalho. Suas decisões poderão ser comparadas às de outros grupos e suscitarem reflexões sobre as consequências das mesmas. Outra abordagem consiste em pedir aos alunos que desenvolvam e apresentem a um empresário de TV uma proposta de um novo programa, pode ser uma nova série infantil. Irão descrever a série, ressaltando qual seu apelo para o público-alvo, descrevendo características dos personagens, desenvolvendo a story line, a sinopse, locações e os recursos técnicos, humanos e financeiros envolvidos. Essa proposta pode ser direcionada a outras mídias: propor um romance para um editor; serem jornalistas querendo lançar uma nova revista.

Poderão ainda se exercitar introduzindo novos personagens ou novos cenários, em um programa que assistam; ou reformular um determinado programa para outra audiência. Boa idéia é colocarem-se na posição de uma banda musical que procura uma gravadora, procura aparecer na mídia. Diferentes grupos interpretarão papéis de gerentes, agentes, audiência, representantes de emissoras de rádios e televisão, gravadoras.

Por outro lado, poderão atuar em posição oposta representando o papel de agentes, gerentes de emissoras, companhias cinematográficas, gravadoras musicais, formulando idéias vendáveis (pensarão em orçamentos financeiramente viáveis) ou procurando escritores, artistas talentosos que atraiam o público. Será possível concluir que o sucesso não depende só da originalidade ou do apelo da idéia, mas do “pacote” em que o “produto” é oferecido e do seu potencial mercadológico.

É possível simular atividades em outras funções: a) programadores, propondo que desenvolvam uma grade de programação para um período do dia, levando em consideração a estratégia das emissoras concorrentes, levando-os a perceberem como as emissoras constroem sua identidade e como se dirigem às audiências em diferentes horários do dia; b) reguladores, terão que classificar diferentes filmes para respectivas faixas etárias de receptores; c) simular o trabalho em redações, como por exemplo, de reuniões de pauta, decidindo que notícias apresentar em um jornal diário e ocupando diferentes papéis (editores, produtores, apresentadores), considerando dificuldades cotidianas, como as restrições de tempo, imposições de última hora - a necessidade de encaixes de notícias, e restrições ideológicas ou comerciais impostas pela Diretoria.

Deverão, preferencialmente, veicular “ao vivo” um pequeno noticiário, direcionado a público específico. Outra atividade é desenvolver uma animação fotográfica selecionando algumas, entre várias imagens estáticas, ordená-las em uma determinada seqüência e animá-formando uma história. Cada grupo recebe informações diferentes e constrói seqüências diferentes, usando o mesmo material, percebendo como a edição possibilita construir diferentes versões, narrativas e atmosferas. Simular a produção de mídia para diferentes públicos-alvo, imaginar como atraí-los e alcançá-los é uma forma motivadora de abordar a questão da manipulação. O ponto chave é levar os estudantes a perceberem as tensões dominantes no eixo produtivo. Ao final, devem ser estimulados a se distanciarem e avaliarem seus próprios trabalhos e o dos colegas, considerando as similaridades e diferenças entre o mundo real da indústria de mídia e o da simulação. A validade da atividade também dependerá da natureza e da qualidade das informações que ele receber sobre as relações de trabalho no veículo envolvido e na função que eles interpretarão. Têm que ser colocados a eles problemas realmente desafiadores e as opções que fizerem devem realmente fazer diferença. A simulação não pode ser apenas uma encenação.

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MODULO 6 DESCRITIVO

Produção

Produzir é uma forma efetiva de engajamento na exploração de um determinado tópico. O trabalho prático é um espaço “seguro” para que o estudante explore seus investimentos afetivos em relação à mídia e represente seu entusiasmo e as suas preocupações. Se se pretende desenvolver a literacia em mídia de forma completa, analisar e escrever textos midiáticos devem ser atividades intrinsecamente interligadas.

Argumenta-se que a produção do estudante é apenas uma imitação do que se faz nas mídias, porém pesquisadores têm mostrado que elas comprovam um claro entendimento da linguagem da mídia e um distanciamento irônico que é, pelo menos, potencialmente crítico. Eles podem transformar seu conhecimento passivo e inconsciente sobre a linguagem midiática (desenvolvido enquanto consumidores de mídia) em um conhecimento construído de forma consciente. Os avanços tecnológicos possibilitam facilidade de acesso aos meios produtivos, sem que precisem de equipamentos e recursos profissionais. Com um computador o aluno pode conseguir resultados bastante próximos aos profissionais. Pela internet é possível distribuir seus textos para uma audiência mais ampla e, o que é importante, receber um retorno do público com comentários e críticas. Deve-se iniciar com produções pequenas e simples para, aos poucos, identificar as limitações dos equipamentos e desenvolver as habilidades necessárias para a produção.

Por outro lado, produção é uma área na qual o professor tem que ceder parte de sua autoridade e controle para os alunos, bem como conceder espaço para a experimentação, o que é, a princípio, difícil para o professor. Outro problema é a logística de produção, pois os equipamentos não são dimensionados para uso individual e os alunos têm que trabalhar em grupos e se revezarem, isto envolve uma habilidade complexa de comunicação entre eles e de organização para atender um cronograma com prazos estabelecidos por eles mesmos e resolver as disputas internas. Se houver tendência ao monopólio, ou dominação, a questão deve ser resolvida de forma direta.

Deve-se informar de forma clara aos estudantes o que se espera do trabalho que eles irão desenvolver. Os professores têm que estar consciente sobre os aspectos conceituais envolvidos e assegurar que estes sejam o centro da atenção dos estudantes, encorajando-os a, regularmente, se distanciarem do que estão fazendo e refletirem sobre as conseqüências das escolhas que fazem. Eles devem fazer, constantemente, reuniões de produção com o professor, para revisarem o projeto em andamento e fazerem auto-avaliações. Por meio da auto-avaliação, da avaliação vinda dos colegas e das respostas do público irão entender a relação existente entre intenção e resultado e **reconhecer um pouco da complexidade existente na construção de sentido**. Muitas vezes é preciso deixar passar algum tempo para que o envolvimento emocional do estudante com o trabalho seja reduzido e ele possa avaliar formalmente o resultado e seu envolvimento no processo produtivo. Desenvolver a habilidade de produzir não é a finalidade da mídia-educação e sim de um curso superior que forme para o mercado de trabalho de comunicação ou das empresas. A mídia-educação deve, apenas, habilitar os jovens a se comunicarem criativa e artisticamente e usarem as tecnologias e os veículos midiáticos para isso. A produção deve vir acompanhada por reflexão e auto-avaliação sistemáticas, os estudantes devem ser encorajados a informarem e justificarem as decisões e escolhas sobre o que estão fazendo. **A mídia-educação visa produzir participação crítica na mídia.**

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

MODULO 6 - DESCRITIVO

Avaliação da aprendizagem

Sempre deve se iniciar pelo reconhecimento e validação do que os alunos já sabem sobre a mídia e trabalhar com a aprendizagem ativa, mas não que isso implique meramente em uma celebração do conhecimento dos mesmos. As estratégias apresentadas demonstram que existem aspectos que os alunos desconhecem e que precisam aprender. Todos adquirirão habilidades e conhecimento, quer seja por meio da instrução do professor ou das pesquisas que eles mesmos farão. Eles devem deixar explícito o que sabem para conseguirem refletir e fazer avançar sua percepção.

A mídia-educação não pode ser escolhida como atividade, por ser uma opção fácil. Deve ser uma atividade prazerosa, mas ao mesmo tempo rigorosa e intelectualmente desafiante. A relação entre teoria e prática é crucial e irá variar ao longo das unidades. É no movimento entre leitura e escrita que a aprendizagem significativa irá ocorrer. A produção possibilitará aos alunos transformarem a aprendizagem passiva (que vem da análise crítica) em ativa (necessária para que comuniquem novos significados).

A evolução dos conceitos de mídia-educação é resultado de pesquisas e dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. E o questionamento sobre sua validade também. Talvez a principal questão repouse sobre a natureza do entendimento conceitual. Educação para a mídia é baseada em um conjunto de conceitos-chave e sabe-se relativamente pouco sobre como os estudantes desenvolvem o entendimento desses conceitos, ou como os relacionam com seus conhecimentos pré-existentes, o que pode acarretar dificuldades na avaliação. Mídia educadores precisam de bases concretas para avaliar o conhecimento do aluno e identificar evidências de progressão. Apesar dos diversos esforços para conceber um modelo de progressão há incertezas quanto: o que esperar que os estudantes saibam sobre mídia em diferentes faixas etárias; como progredirão de um nível a outro; como avaliar os trabalhos práticos; como a teoria irá se relacionar com a prática. O perigo evidente com o modelo conceitual é que ele pode ser eminentemente racionalista. É necessário encontrar formas de considerar o envolvimento afetivo dos alunos com a mídia e a manipulação de valores culturais e estéticos na educação. Acima de tudo, precisa-se concluir se a mídia-educação irá fazer diferença para o relacionamento do estudante com a mídia, e como isso poderá acontecer.

Estas são questões básicas enfrentadas no desenvolvimento de qualquer tipo de currículo novo.

O profissional que deve exercer o papel mais importante no debate dessas questões é o professor em atividade

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.

Quadro 24 – Síntese do conteúdo com opções de programação local

Exemplos do kit e sugestões programa local	Descrição	Produção	Linguagem	Representação	Audiência
<p>Simpsons – estudo de caso</p> <p>_____</p> <p>Opções locais: Família Trapo (Record) 1967</p> <p>Grande Família/Os Normais – Globo 2001</p> <p>Sai de Baixo – 1996</p> <p>Confissões de Adolescente</p> <p>Mundo da Lua</p> <p>Sítio do Picapau Amarelo</p> <p>South Park</p> <p>Os Flintstones</p> <p>Jetsons</p> <p>Simpsons</p> <p>Família Dinossauro</p> <p>Doug Funny</p>	<p>Esta unidade envolve todos os quatro conceitos-chave por meio do estudo integrado de um texto.</p> <p>Abertura</p> <p>Os alunos devem assistir a abertura diversas vezes, observando seus elementos. Devem também analisar a composição estética, o uso do som, as imagens da cidade natal dos Simpsons, os elementos da abertura que mudam e os que permanecem inalterados a cada programa. A seguir irão escrever um resumo do que apreenderam na abertura e quais expectativas quanto ao programa surgem ao assisti-la.</p> <p>Antecedentes e Contexto</p> <p>A partir de uma rápida introdução sobre a história das comédias na TV, que envolvem famílias, como <i>I Love Lucy</i> até <i>Married with children</i> deverão identificar diferenças e semelhanças (classe social, tipos de família) entre elas. Também irão evidenciar as diferenças entre Os <i>Simpsons</i> e seus antecessores.</p> <p>Personagem</p> <p>O aluno deverá desenvolver uma descrição de um dos personagens do <i>Simpsons</i> e irá comparar sua descrição com aquela fornecida em materiais de divulgação do desenho.</p> <p>Humor</p> <p>Após a exibição de um episódio da série, os alunos são convidados a decupar o enredo e identificar a natureza do humor em cada cena, classificando-o (sátira, exagero, absurdo, humor negro)(ironia, o humor, a caricatura, o pastiche, a paródia, incoerência, ridículo). A seguir solicita-se que eles escolham um episódio e repitam a tarefa.</p>	<p>Processos de produção, comercialização, distribuição internacional.</p>	<p>Gênero (comédia da vida real); forma (animação); códigos e convenções</p>	<p>Realismo; estereótipo; valores morais; imagens de família.</p>	<p>Captando audiências, interpretações, influências, prazer (comédia).</p>

Exemplo do kit	Descrição	Produção	Linguagem	Representação	Audiência
Vendendo a juventude	<p>Unidade mais temática, focando um gênero (propaganda) e um tema (juventude), abordado por diversos veículos midiáticos. Ela enfoca uma ação publicitária cujo público-alvo é formado tipicamente por jovens, mas também aborda assuntos mais amplos que têm a ver com a cultura do consumo que origina.</p> <p>Leitura de propaganda</p>	O trabalho das agências de propaganda, programadores de TV e dos anunciantes	Códigos e convenções na propaganda; Criação da imagem de um produto	A imagem do jovem e os valores que se entende que eles representam	Público-alvo, Influências; Prazeres e Preferências

Exemplos do kit	Descrição	Produção	Linguagem	Representação	Audiência
	<p>A unidade começa com a descrição feita por um fabricante de bebidas a respeito de uma determinada bebida - "Produto X". Os alunos deverão identificar o produto X, na linha de produtos desse fabricante. Ao desenvolver a atividade devem pensar como as propagandas definem a imagem de qualidade dos produtos; de que forma determinados públicos-alvo são buscados e como isso se reflete no <i>design</i> da logomarca do produto.</p> <p>Criando imagens Os alunos irão fazer um <i>brainstorm</i> e levantar idéias para vender o Produto X (a partir de agora identificado como uma bebida chamada <i>Juice Up</i> e, na sequência, comparar suas idéias com as utilizadas nos anúncios reais do produto. Eles deverão fazer uma análise detalhada de 3 peças publicitárias da campanha da bebida, detendo-se nas técnicas visuais, na edição e na trilha sonora. Será solicitada uma especial atenção quanto aos apelos utilizados para envolver o público jovem por meio do marketing e da marca e as formas como esse público é representado na mensagem.</p> <p><i>Marketing</i> Nesta etapa, os alunos receberão um artigo publicado em um jornal do segmento de propaganda que fale sobre a Campanha do <i>Juice up</i> e devem imaginar como a campanha foi concebida pela agência de propaganda e pelo fabricante juntos. A discussão será centrada em assuntos como: cronograma da campanha e posicionamento dos anúncios e quais pressuposições eles fizeram sobre o público-alvo.</p> <p>Veiculação Solicita-se que os alunos assistam tantos intervalos comerciais na televisão quantos sejam possíveis. Devem então contabilizar quantos deles são destinados a jovens na mesma faixa etária deles e em que horários eles são mais freqüentemente divulgados.</p>				

Exemplos do kit	Descrição	Produção	Linguagem	Representação	Audiência
Fotografia e Identidade	<p>Atingindo as audiências. Tendo por base o que assistiram, eles deverão identificar quais comerciais foram mais eficazes em captar sua atenção e como conseguiram isso. Eles apontarão os comerciais que pessoalmente mais gostaram e descreverão o que neles os levou a preferi-los. A seguir os resultados serão socializados com a classe. Deverão ainda analisar se a forma como os jovens estão retratados nos comerciais é coerente com o que eles são.</p> <p>A perspectiva do anunciante Os alunos lerão declarações feitas por um executivo de uma agência de propaganda a respeito do perfil do público jovem. Debaterão sobre seu posicionamento e o compararão com a forma como o jovem foi retratado em alguns comerciais produzidos por sua agência. A partir dessa atividade irão produzir um texto escrito analisando uma campanha de sua escolha, descrevendo como o público jovem é retratado nela. Eles devem concluir sobre as imagens e identidades que estão sendo vendidas para a sua geração.</p> <p>Produzindo comerciais A atividade final da unidade consiste em uma simulação, na qual os estudantes irão assumir o papel de uma agência de propaganda responsável pela divulgação de um novo cereal direcionado ao público jovem. Receberão uma descrição do produto, e deverão identificar seu potencial de apelo, tanto para o público-alvo como para seus pais, reais compradores do produto. Uma tempestade de ideias irá possibilitar que formulem a personalidade ou imagem do produto que formulem a estratégia de divulgação. Desenharão a logomarca e a embalagem, um roteiro ou para um comercial de TV e deverão sugerir onde e quando ele deverá ser veiculado. Quando apresentarem a campanha deverão explicar como ela foi direcionada e como foi desenvolvida a estratégia para envolver os jovens.</p>				

Exemplos do kit	Descrição	Produção	Linguagem	Representação	Audiência
	<p>Retratos Diversas fotos de um álbum de uma garota de 14 anos são apresentadas aos estudantes, que deverão discutir as diferenças entre as imagens, analisando onde e porque as fotos foram tiradas, as poses e expressões, diferentes tipos: oficiais, com amigos, família, artística. Também deverão relacionar as fotos com as legendas criadas pela garota.</p> <p>Produzindo um documentário usando fotografias Será solicitado a eles que coloquem as fotos em seqüência para produzir um pequeno documentário sobre a garota, debatendo sobre as possíveis formas de organizar as fotos. Deverão pensar em uma trilha sonora e uma música que poderá ser usada. Ao final, serão comparadas as diversas propostas e discutido como a garota teria elaborado propostas para diferentes audiências. Essa atividade irá introduzir uma questão chave, sobre o quanto confiável e verdadeira uma fotografia pode ser.</p> <p>Explorando um documentário fotográfico Um curto documentário da BBC, chamado <i>Photo You</i> será assistido pelos alunos. Ele fala sobre cabines fotográficas para auto-atendimento. Antes de assisti-lo devem-se colocar em discussão as diferentes funções de "documentários", enquanto gênero (como ensino, divulgação de um ponto de vista pessoal, persuadir, entreter...). Os alunos deverão identificar exemplos de como o documentário que irão assistir atinge essas finalidades.</p> <p>Convenções em um documentário Nesta etapa apresentam-se aos alunos as diferentes técnicas usadas em documentários como entrevistas, compilação de arquivos, reconstruções, narração sobreposta e pede-se que identifiquem quais delas foi utilizada no documentário que assistiram e que efeito produziram.</p> <p>Edição Os alunos deverão fazer uma análise minuciosa do documentário e justificar as escolhas feitas em cada cena do filme, as técnicas usadas, os enquadramentos de câmera, a seleção de imagens e sons. Será solicitado a eles que reeditem o filme, usando imagens estáticas contidas em um CD. Em grupos, irão produzir uma versão do filme para orientar as pessoas a como usar uma cabine fotográfica para fazer bons auto-retratos, persuadir as pessoas mostrando o quão positivo é ter cabines destas na</p>	<p>O trabalho de produção de documentários e dos <i>commissioning editors</i> (profissionais que escolhem, financiam e negociam a distribuição dos filmes)</p>	<p>Códigos e convenções usados na fotografia e no documentário, legenda, som e imagens.</p>	<p>Imagens individuais e de instituições sociais (a escola).</p>	<p>Como os documentários ensinam, persuadem, convencem a audiência de sua veracidade.</p>

<p>Exemplos do kit</p>	<p>vizinhança, ou treinar as pessoas a cuidarem e manterem limpas as cabines. Tendo considerado essas alternativas, será solicitado que se correspondam com o diretor do filme emitindo um parecer pessoal sobre o filme.</p> <p>Narrações Os alunos serão convidados a escrever uma nova versão de narração para um outro curta sobre uma cerimônia de formatura da Universidade de Oxford. Novamente os grupos deverão escrever narrações refletindo diferentes pontos de vista e compará-los, analisando como a narração poderia mudar o significado das imagens.</p> <p>Redigindo uma proposta Os estudantes deverão escrever uma proposta para a produção de um curto documentário, destinada a um produtor ou a uma emissora de TV. Primeiro eles serão convidados a acessar a proposta apresentada pelo diretor de <i>Photo you</i> e considerar que aspectos foram omitidos na versão final do filme.</p> <p>Simulando um documentário Finalmente, os alunos irão escrever suas propostas, que será para um filme de cinco minutos sobre “um dia da minha vida na escola”. Eles receberão uma cópia de um memorando do editor e deverão pensar sobre que critérios irão usar para selecionar qual dos filmes será produzido. Deverão então se organizar e produzir o filme.</p>	<p>Produção</p>	<p>Linguagem</p>	<p>Representação</p>	<p>Audiência</p>
<p>Exemplos do kit <i>Big Brother</i></p>	<p>Descrição</p> <p>Os alunos deverão procurar informações em diversas fontes, além de assistir e analisar partes do game show. Deverão pesquisar a cobertura feita pela mídia, analisar as propagandas do programa, visitar <i>websites</i>, ler reportagens e a opinião de outras pessoas sobre o programa.</p>	<p>Produção</p> <p>O processo produtivo, as emissoras que o transmitem, os patrocinadores, ações de <i>cross mídia</i>, vendas mundiais</p>	<p>Linguagem</p> <p>Edição, estilo visual, a mistura de documentário, novela e o game show.</p>	<p>Representação</p> <p>Realismo e falsidade, desempenho, a construção dos personagens, valores morais.</p>	<p>Audiência</p> <p>Índices, matérias de jornais, “TV interativa” resposta da audiência.</p>

Fonte: traduzido de Buckingham (2006) e adaptado pela autora.