

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
CENTRO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas
escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis

Sílvia da Costa Pereira

Florianópolis - 2008

SILVIO DA COSTA PEREIRA

MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas
escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na linha de Educação e Comunicação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a GILKA ELVIRA PONZI GIRARDELLO

Florianópolis – 2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: MAPEAMENTO CRÍTICO DOS
TRABALHOS REALIZADOS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM
FLORIANÓPOLIS"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/04/2008

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Orientadora) *Gilka Girardello*
Dra. Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ/RJ-Examinadora) *Rita*
Dra. Mônica Fantin (CED/UFSC-Examinadora) *Mônica*
Dra. Maria Isabel Orofino (UDESC/SC-Suplente) *M. Orofino*

Prof. Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

SILVIO DA COSTA PEREIRA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2008

Para
todas as professoras e professores
que colaboraram com esta pesquisa



AGRADECIMENTOS

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

[Contato - Tijuqueira]

À Gilka Girardello, não apenas pela orientação incansável, mas pelo carinho e atenção com que tratou todas minhas dúvidas, medos e temores durante esses dois anos de trabalho. E por me fazer ver que, mesmo nos dias de tempestade, há um sol atrás das nuvens.

Aos colegas de mestrado, em especial à Rosane, ao Horácio e ao Fábio, que muito me ajudaram nessa empreitada.

Às colegas do Núcleo de Infância, Comunicação e Artes (NICA), em especial às professoras Mônica, Bebel e Andréa.

Aos representantes discentes deste período em que estive no mestrado, Hermann, Fernando e Amanda, que sempre arranjaram tempo para comprar as brigas necessárias à melhoria da qualidade de ensino.

Ao professor Pier Césare Rivoltella pela inspiradoras aulas, palestras e conversas.

À professora Maria Luiza Belloni pela influência através de seus escritos e palestras,

bem como pelo *Programa de Formação do Telespectador*.

Às professoras lotadas no NTE municipal, em especial à Cláudia, Luciana, Suleica e Lucília, que deram apoio integral à realização desta pesquisa.

Às professoras Clélia, Aline, Camila, Carla, Marlene e Elis, e ao coordenador Lidinei, que não apenas permitiram como apoiaram a realização das oficinas com rádio e vídeo na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, embrião da pesquisa aqui apresentada.

À todas as professoras e professores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores das escolas visitadas na primeira etapa de pesquisa, que atenciosamente cederam parte do já escasso tempo para responder aos meus questionamentos.

Aos professores e equipe pedagógica das escolas pesquisadas na segunda etapa deste trabalho, em especial à Márcia, Ed Fátima, Kelma, Valéria, Karine, Fabrícia, Ricardo, Luciane, Luciana, Lumen, Lara, Ana Lúcia, Ione, Leda, Giselle, Kátia, Ana Carolina, Cristiane e Daiane.

À amiga e professora Fernanda Lino, que tantas reflexões permitiu com as observações atentas a respeito de seu cotidiano de trabalho.

As amigos do Coletivo *Se Essa Mídia Fosse Minha* – Matheus, Léo, Moscão, Moreno e Maringá – que foram fundamentais na gestação desse projeto e em muitas das reflexões realizadas durante esses dois anos de pesquisa.

Aos amigos do *Sindicato dos Jornalistas de Santa Catarina* e da *Federação Nacional dos Jornalistas*, apoio fundamental na arrancada desta pesquisa, em especial à Luciana, Zeca, Rogério, Valci e Sérgio Murillo.

À Ana Carla Pimenta, companheira de todos os momentos.

Aos meus pais, Vicente e Emília, aos meus irmãos Sidnei e Sibebe e à tia Clara.

Aos companheiros da *Rádio Comunitária Campeche*, em especial ao Révero, que realizou comigo as oficinas com rádio na escola Brigadeiro, mas também ao Delfino, Lúcio, Jadna, Glauco, Bira, Elaine, Alícia, Eva e Débora, que deram a maior força no trabalho junto à escola.

Ao Márcio e à Juliane, com quem aprendi a fazer animações.

Ao Peri e Alan, apoios técnicos e ombros amigos para que eu chorasse as mágoas das tecnologias mal-resolvidas de vídeo e Linux.

Aos trabalhadores da Biblioteca do Centro de Educação da UFSC, que tanto carinho

e respeito tiveram durante todo o tempo em que ali redigi e revisei páginas e mais páginas desta dissertação.

Às secretárias do PPGE, Betânia, Patrícia e Sônia, que sempre resolveram todos os problemas administrativos desta jornada.

Ao povo brasileiro, que através do CNPq financiou parte desta pesquisa através da bolsa de mestrado recebida nos últimos 12 meses.

Mapear alguma coisa é importante para que possamos conhecê-la melhor, e isso pode servir para uma mera satisfação da curiosidade, por certo, mas não só. Ao mapearmos um território, a área, um campo geográfico ou teórico, além de conhecê-lo melhor, começamos a ter novas possibilidades, já com um plural mais pleno, de navegar e transitar por esses espaços

Nelson Pretto – 2007 (In: Educação, Comunicação e a ANPED: uma história em movimento)

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	13
ABSTRACT	14
1 – A ESCOLA E O MUNDO MEDIATIZADO	15
1.1 – De onde falo	18
1.2 – Um mapa do mapa	22
2 – DO EMISSOR/PROFESSOR TODO-PODEROSO AO RECEPTOR/ALUNO ATIVO	24
2.1 – O campo da Comunicação e os meios de comunicação de massa	25
2.2 – Modelos teóricos sobre o campo da Comunicação	28
2.2.1 - As teorias norte-americanas de comunicação de massa	29
2.2.2 - As teorias críticas européias	30
2.2.3 - O dialogismo latino-americano	32
2.2.4 – Estudos Culturais	34
2.3 – Uma visão comunicacional sobre o campo da Educação	38
2.3.1 – A professora no pólo ativo	39
2.3.2 – O foco nos meios	40
2.3.3 – O aluno passa a ser visto como um pólo também ativo	41
2.4 – Algumas teorias da Educação que se fizeram importantes a partir do campo.....	43
2.4.1 – Freinet	44
2.4.2 – Freire	45
2.4.3 – Hernández	46
2.5 – A competência de 'ler' e 'escrever' com palavras, sons e imagens	48
2.5.1 – Letramento midiático	52
2.6 – Mídia-educação	55
2.7 – Mídia-educação no contexto escolar	57
2.7.1 – Os conceitos-chave	59
2.7.2 – Inserção na escola	62
2.7.3 – A formação de professoras e comunicadores para atuar em mídia-educação	63
2.7.4 – A importância da participação das crianças na escola	65
3 – TODOS OS CAMINHOS LEVAM À ESCOLA	70
3.1 - Objetivos	71
3.1.1 – Objetivo geral	71
3.1.2 – Objetivos específicos	71
3.2 – Método de pesquisa	71

4.7 – Fotografia	171
4.8 – Rádio	173
4.9 – Propaganda	190
4.10 – Games e celulares	192
4.11 – Libras	194
4.12 – Projetos de aprendizagem	194
4.13 – Consumo cultural das professoras	199
5 – INTERPRETANDO O MAPA	215
5.1 – A formação das professoras e o estímulo pessoal	219
5.1.1 – A influência do consumo de mídias no trabalho das professoras	228
5.2 – A produção entrelaçada com a reflexão: trabalhando por projetos	238
5.3 – No que os 'aspectos-chave' ajudariam a trabalhar a mídia-educação escolar	243
5.4 – A importância do processo	248
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
6.1 – Desenvolvimento de programas de mídia-educação	251
6.2 – Formação de professores	251
6.3 – Pesquisa	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	254
ANEXO 1 – Formulário da 1ª Etapa da Pesquisa	
ANEXO 2 – Formulário de Consumo Cultural	

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Origem dos filmes e vídeos assistidos em sala	80
Gráfico 02 – Acesso à TV	83
Gráfico 03 – Uso da fotografia nas escolas visitadas	85
Gráfico 04 – Forma de veiculação da produção de rádio.....	86
Gráfico 05 – Presença de salas informatizadas, por rede	89
Gráfico 06 – Usos das salas informatizadas	91
Gráfico 07 – Escolas que contam com professoras ou técnicas nas salas informatizadas, por rede	93
Gráfico 08 – Respostas ao formulário de consumo cultural, por escola e sexo	200
Gráfico 09 – Usos do telefone celular	202
Gráfico 10 – Atividades realizadas com a TV ligada	204
Gráfico 11 – Tipos de filmes e programas de TV citados como preferidos, e programas que as professoras disseram que menos gostam	205
Gráfico 12 – Atividades com o rádio ligado	206
Gráfico 13 – Tipos de máquinas fotográficas e de fotos tiradas pelas professoras	209
Gráfico 14 – Tipos de filmadoras e de temas mais filmados pelas professoras	210
Gráfico 15 – Usos do computador	211
Gráfico 16 – Principais usos da internet	212
Gráfico 17 – Uso de videogames	213
Gráfico 18 – Atividades realizadas quando não estão trabalhando	214
Gráfico 19 – Formação das professoras	225

RESUMO:

A presente pesquisa mapeou atividades de *mídia-educação* que vem sendo feitas em escolas de *Ensino Fundamental* de Florianópolis. O estudo foi realizado em duas etapas. A primeira consistiu em um mapeamento geral que teve por objetivo identificar os trabalhos realizados, assim como conhecer algumas de suas características. Nessa primeira aproximação obtivemos retorno de 83 escolas das redes estadual, municipal e particular. A partir desses dados foram escolhidas três escolas nas quais, através de entrevistas, observação e o uso de formulários, aprofundamos a observação a respeito dos usos, dificuldades e soluções relacionados às atividades *com, sobre e/ou através das mídias* no ambiente escolar. A pesquisa mostra a importância de que professores e gestores compreendam que os processos de *mídia-educação* devem levar em conta tanto o uso (consumo), quanto a análise crítica (leitura) e o uso como meio de expressão (produção) dos meios de comunicação. Ressalta também a necessidade de uma formação teórico-prática dos professores, a partir de, entre outros elementos, as expectativas e usos que eles mesmos já possuem das mídias. A análise dos dados está embasada em uma compreensão das mídias como artefatos culturais contemporâneos, operados coletiva ou individualmente, que tanto influem quanto recebem influência das pessoas com as quais se comunicam ou colocam em comunicação. Por isso enxergamos alunos e professores, gestores, pais e outras pessoas como receptores ativos e potenciais emissores de mensagens diretas ou mediadas.

Palavras-chave: *mídia-educação, comunicação, educação, ensino fundamental*

ABSTRACT:

This study mapped media-education activities in Florianópolis elementary schools. The study was conducted in two steps. The first included a general mapping to identify the activities in this field and to understand some of its characteristics. We received information from 83 state, municipal and private schools in the city. Based on this data three schools were chosen in which, through interviews, observation and the use of formulas, we deepened the observation about the uses, difficulties and solutions related to the activities, with, about and or through the media in the school environment. The research showed that it is important for teachers and administrators to understand that the media-education process should consider the use (consumption), critical analysis (reading) and their role as a means of expression (production) of the communication media. It also emphasized the need for theoretical and practical training of teachers, based on the expectations and uses that they have for the media - and other elements. The analysis of the data is based on an understanding of the media as contemporary cultural artifacts, collectively or individually operated, which both influence as well as receive influence from the people with whom they communicate or place in communication. For this reason we focus on students and teachers, administrators, parents and other people as active receptors and potential broadcasters of direct or mediated messages.

Key words: media-education, communication, education, elementary education

- 1 -

A ESCOLA E O MUNDO MEDIATIZADO

*O chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar¹*

[Pela Internet - Gilberto Gil]

Pela Internet, brincadeira em forma de referência que o músico e atual Ministro da Cultura, Gilberto Gil, fez com aquele que é tomado por muitos como o primeiro samba gravado no Brasil², é um dos muitos registros que a cultura popular brasileira traz das diversas mudanças que vêm ocorrendo na vida cotidiana a partir do surgimento das tecnologias de comunicação eletrônicas e, mais recentemente, digitais.

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

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

Mas a velocidade cada vez maior com a qual estas transformações tecnológicas – e seus

¹ "Pela Internet", de Gilberto Gil, foi a primeira música transmitida ao vivo pela internet, no Brasil, em 14 de dezembro de 1996, e faz parte das canções lançadas no álbum *Quanta*, do mesmo ano;

² "Pelo Telefone", gravada em 1916 pelo compositor Ernesto dos Santos, o Donga, cantava que "O Chefe da Polícia pelo telefone mandou me avisar / Que na Carioca tem uma roleta para se jogar (...)". Não é livre de controvérsias, entretanto, a afirmação de que este é o primeiro samba gravado no país.

reflexos sobre a vida individual e coletiva - vêm ocorrendo - faz com que seja a cada dia mais importante refletir sobre elas. Principalmente a partir do século 20, o ser humano tem sido pródigo em invenções, que tornam obsoletos produtos criados há poucos anos atrás.

Muito além de simples novidades tecnológicas, os diversos meios de comunicação³ que vão sendo criados atuam na produção e na disseminação de cultura, moral e ideologia. “Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano” (BELLONI, 2005, p. 17).

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

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

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

Preocupado com o fato de que “a defasagem da cultura escolar (...) com relação aos jovens que ela deve educar é gritante” (BELLONI, 2005, p. 18), passei a me interessar em compreender como a presença dos meios de comunicação - de massa, de grupos ou individuais - vem sendo percebida e incorporada no ambiente escolar contemporâneo.

Atuando por quase uma década como assessor de imprensa de alguns sindicatos de

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

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

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

Por outro lado também é importante enxergar a explosão do uso de mídias para a comunicação interpessoal. Os múltiplos usos dos celulares (para troca de mensagens de texto, fotos e vídeos, além da tradicional conversa por voz já existente anteriormente nos telefones fixos) e computadores (*MSN*, *Orkut*, *e-mails*, telefonia por *IP*, *chats*, etc.) demonstram a incorporação das novas mídias ao cardápio comunicacional dos brasileiros, em especial dos mais jovens.

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

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

1.1 - De onde falo

Eu ainda não compreendia a importância que o trabalho com, sobre e através das mídias tem para a formação de cidadãos na sociedade midiaticizada na qual vivemos quando, no primeiro semestre de 2005, a Rádio Comunitária Campeche entrou em atividade. Como jornalista atuante em assessoria de imprensa para o movimento sindical e popular, amante da música e morador do bairro, vi na formação dessa primeira emissora comunitária de Florianópolis uma possibilidade de expressão para temas de pouco (ou nenhum) interesse para as mídias comerciais.

Cerca de dois meses depois de a rádio entrar no ar, eu e o amigo (e ator) Révero Ribeiro entramos em contato com a Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes para propor um projeto que promovesse a aproximação entre os jovens estudantes e a rádio. O objetivo inicial era, aos moldes do projeto *Fazendo Rádio na Escola*⁴, desenvolvido pelo Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, levar os jovens estudantes do ensino fundamental a produzir programas radiofônicos. A diferença em relação a outras rádios escolares era que, ao invés de os programas serem veiculados dentro da escola, por sistemas de alto-falantes, seriam transmitidos pela Rádio Comunitária do bairro. Como objetivos paralelos queríamos levar os jovens a refletir sobre os problemas da comunidade na qual vivem, levar esses jovens e suas famílias a conhecer e a participar da rádio comunitária, bem como incentivar o questionamento das informações transmitidas pela mídia.

Meu conhecimento a respeito de educação com, sobre ou através dos meios de comunicação era bastante limitado, assim como a experiência com adolescentes. Mas a participação no *Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação*⁵ e em debates

⁴ Projeto de extensão ligado ao curso de Jornalismo da UFSC, iniciado em 2002 a partir de uma demanda dos alunos da escola municipal Beatriz de Souza Brito, situada no entorno da UFSC. O trabalho era executado por um aluno bolsista e outros voluntários, que atuavam no contraturno com estudantes de 7ª e 8ª séries. Eram ministrados conteúdos conceituais de rádio e noções de roteiro. Os adolescentes criavam os roteiros dos programas, que eram gravados nos estúdios do curso de Jornalismo, e rodados nos intervalos de recreio. Nos outros anos o projeto se expandiu para outras escolas, funcionando até 2006.

⁵ Entidade que luta pela democratização dos meios de comunicação no Brasil (www.fndc.org.br).

sobre educação para a comunicação em algumas edições do *Fórum Social Mundial*⁶ abriram algumas perspectivas e apontaram leituras e referenciais teóricos que passaram então a ser estudados.

Descobri então que várias experiências educativas que se utilizam de meios de comunicação vêm sendo realizadas no Brasil há anos, seja no formato de rádio-escola, produção de jornais e revistas, criação de vídeos ou, mais recentemente, publicação via internet. Mas notei que nem todas, entretanto, buscavam provocar uma reflexão crítica sobre a influência dos meios em nossas vidas, tendo algumas como proposta apenas o uso das novas tecnologias para a confecção de trabalhos escolares. Dessa época, uma série de leituras interessantes trouxeram idéias para nosso trabalho junto à escola, ou para o que poderíamos fazer no ano seguinte. Amarante⁷, Assumpção⁸ e Azevedo⁹ descrevem e analisam atividades de rádios escolares, que embora funcionassem no espaço da escola não estavam inseridas no âmbito curricular. Lima¹⁰ aborda uma experiência de produção de revista no âmbito da disciplina de Português. Pereira¹¹ e Souza¹² descrevem experiências de produção de vídeo em sala de aula. E Gutierre¹³ trata do uso de blogs na educação. Mas, como um trabalho leva a outro, descobri que esses aos quais tive acesso constituíam-se em apenas exemplos de um vasto número de experiências que vêm sendo realizadas no país.

Nosso trabalho na escola iniciou no segundo semestre de 2005, junto à disciplina de Português de uma turma da 8ª série. Os alunos eram considerados agitados e rebeldes, e por isso um trabalho diferente do cotidiano escolar foi considerado pela professora como potencialmente estimulador do interesse deles. Só mais tarde nos demos conta de que esse

⁶ Encontro anual de pessoas e entidades interessadas em discutir a promoção do desenvolvimento mundial a partir de uma perspectiva social. Busca ser um contraponto ao Fórum Econômico Mundial.

⁷ AMARANTE, Maria Inês. **Rádio comunitária na escola: protagonismo adolescente e dramaturgia na comunicação educativa**. 2004. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

⁸ ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves. **Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau**. São Paulo: Annablume, 1999. 106 p.

⁹ AZEVEDO, Adriana. **O projeto rádio-escola: a rádio comunitária irradiando cidadania**. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

¹⁰ LIMA, Silvia Ferreira. **Alunos de sexta série produzem uma revista**. Revista Comunicação e Educação, nº 10. São Paulo. Set/dez. 1997, p. 98-103.

¹¹ PEREIRA, Marcos Aurélio. **Educação para os meios: um projeto com vídeo**. Revista Comunicação e Educação, nº 25. São Paulo. Set/dez. 2002, p. 94-100.

¹² SOUZA, Adriana Maricato. **Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem?** Revista Comunicação e Educação, ano X, nº 1. São Paulo. Jan/abr. 2005, p. 97-107.

¹³ GUTIERRE, Priscilla Brossi. **Blogs na sala de aula**. Disponível em www.educarede.org.br/educa/html/index_revista_prov.cfm?conteudo=especiais&id_especial=221. Consultada em 10/3/2006.

método de escolha pode não ter sido o ideal, uma vez foram priorizados os 'alunos problemáticos'. Usar tal critério apenas reitera o estigma, e vai no sentido contrário à idéia de que é importante universalizar a mídia-educação no contexto escolar.

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

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

Um contato inicial com os estudos de Vygotsky, através da leitura de Rego (2000), me deu a convicção de que mesmo uma oficina prática, onde os alunos tivessem o objetivo de gravar pequenos programas musicais, poderia ser importante para o desenvolvimento

deles. Não só pela necessidade de um planejamento, através de roteiro, buscando superar a impulsividade, mas principalmente para buscar a expressão oral. A importância desse desenvolvimento da expressão oral foi corroborada pela leitura de Kaplun (1995, p. 11), que lembra que a linguagem, “matéria prima de um pensamento rico e próprio, só se adquire no exercício do ato comunicativo”.

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

Essas leituras e contatos foram o amálgama que sedimentou meu interesse em ingressar no Mestrado em Educação¹⁴. A idéia era estudar de forma mais aprofundada

¹⁴ Mesmo após o início do mestrado, continuaram as atividades junto à Escola Brigadeiro. Mas já não buscávamos mais a formação de ativistas para a emissora comunitária. Queríamos incentivar os jovens a refletir sobre os meios de comunicação que eles tanto consomem, assim como incentivar as professoras da escola a incluir reflexões sobre as mídias em suas atividades curriculares. Por sugestão do corpo técnico passamos a atuar junto alunos de terceira série do ensino fundamental. Abandonamos o foco exclusivo em rádio, e passamos a trabalhar com *mídias*, em uma perspectiva de comunicação humana. Mas não tivemos condição de trabalhar com as outras professoras que nos procuraram, o que por outro lado indicava que havia muito interesse e pouca informação disponível. Já nesse período, antes da pesquisa de campo, notei que as professoras possuíam uma carga de trabalho grande, o que dificultava a busca de informações novas. Em meados de 2006 ajudei a organizar um encontro – promovido pelo coletivo *Se Essa Mídia Fosse Minha* (formado por jovens estudantes universitários ou recém-formados, interessados em ter voz ativa através dos meios de comunicação) – que buscava reunir educadores que tivessem interesse no trabalho com, sobre e através das mídias. A idéia era formar um grupo para troca de experiências. Mas o encontro reuniu mais estudantes universitários do que professores. Foi importante ver nesse encontro a presença de pessoas ligadas ao Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da prefeitura de Florianópolis. O relato de algumas experiências e uma apresentação da professora Gilka Girardello (cuja gravação em vídeo pode ser conferida em <http://video.google.com/googleplayer.swf?docId=6057471601718105530>) promoveram um encontro bastante rico. Em setembro um segundo encontro tentaria dar continuidade à formação do grupo. Houve nova e rica troca de experiências. Notamos, entretanto, que novamente não havia participação de professoras, exceto de algumas que havíamos convidado explicitamente para relatar trabalhos. A participação das demais pessoas também se restringia aos encontros, não possibilitando a criação do grupo que imaginávamos, o que nos sobrecarregou de atividades, e levou à interrupção da experiência após a realização de uma oficina de produção de áudio, que foi proposta no segundo encontro. Mais tarde descobriria que as professoras não iam aos encontros porque haviam trabalhado o dia todo e já não tinham mais energias para discutir temas ligados ao trabalho até tarde da noite. Na Escola Brigadeiro, apesar de percalços causados pelo excesso de atividades nas quais me envolvi, consegui realizar (já sem o colega ator, que por motivos de trabalho precisou se afastar das atividades) promover algumas discussões e produções de áudio e vídeo com os alunos. Duas entrevistas que os alunos realizaram (uma com a diretora e outra com a única candidata à

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

O presente projeto nasceu deste percurso, e a idéia de mapeamento foi promovida pela descoberta de que havia uma série de trabalhos interessantes sendo feitos, mas que não eram conhecidos nem na própria cidade. Não havia praticamente nenhuma ligação entre eles, e por isso as descobertas de uns não ajudavam em nada a solução dos problemas de outros. Isso me angustiou, pois notei que muitos dos problemas eram comuns a todos. Como o simples mapeamento poderia dar uma idéia por demais grosseira do que vinha sendo feito na cidade, decidi que haveria a necessidade de conhecer de perto algumas experiências. Penso, hoje, nessas duas etapas de aproximação sucessiva, como um mergulho no Google Earth. Primeiro vejo a cidade, em baixa resolução e sem distinção de detalhes, mas já com uma noção de conjunto. Depois, aproximo a lente em alguns pontos, dos quais posso enxergar as minúcias, melhorando a qualidade do mapa. Lentes futuras poderão, assim, detalhar meu detalhamento, gerando conhecimentos de ainda maior resolução.

1.2 – Um mapa do mapa

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

direção nas eleições que iriam ser realizadas no final do ano) foram veiculados pela Rádio Campeche. Isso serviu de incentivo para os alunos e atraiu o interesse dos pais e de outras professoras. A turma também assistiu ao primeiro capítulo do *Programa Formação do Telespectador* (trabalho coordenado por Maria Luiza Belloni, que era composto por um pequeno livro e uma fita VHS contendo 7 lições de cerca de 10 minutos cada. O objetivo do programa, era levar a professoras, alunos e pais informações sobre o funcionamento da TV, bem como promover o debate sobre o consumo televisivo. Para mais detalhes ver o quinto capítulo de BELLONI (2005)).

indesejado, e o subtítulo 5.2 (Formação de professores), que é o nome de uma tradicional área de estudos da Educação.

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

O *primeiro capítulo*, que aqui encerra, foi dedicado à apresentação dos motivos que me levaram a realizar a presente pesquisa, bem como ao relato de algumas influências que a moldaram no que ela hoje se constitui.

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

Na sequência, o *terceiro capítulo* é dedicado à descrição da metodologia da pesquisa e aos relatos dos dados obtidos no campo. Por uma questão de organização, divido minhas observações por tipos de mídia, nas duas etapas da pesquisa.

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

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

Com essa estruturação, espero levar o(a) leitor(a) a não apenas conhecer um pouco do contexto no qual estão se dando os usos e as reflexões sobre o consumo de mídias no interior das escolas de ensino fundamental de Florianópolis, como também a fazê-lo levando em conta o caminho e os desvios que tomei. Acredito que a compreensão e a crítica ao que está aqui posto poderão ser feitas com mais propriedade se enxergarem a perspectiva através da qual observo e analiso a questão.

- 2 -

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

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

[Geração Coca-Cola – Legião Urbana]

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

pessoas? Esta e outras inúmeras perguntas foram direcionando minha busca por respostas.

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

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

2.1 - O campo da Comunicação e os meios de comunicação de massa

Tomando a noção de 'campo científico'¹ de Pierre Bourdieu, Fausto Neto (2005, p. 2) defende que a Comunicação é um campo de conhecimento em progressiva estruturação. Tal construção se encontra em processo porque ainda não é possível – se é que um dia o será - falar em uma unidade constituída por uma matriz teórica hegemônica. Essa ausência faz com que a Comunicação não possa ser considerada um campo autônomo, e provoca o questionamento sobre os moldes nos quais estaria se dando a constituição do saber científico em Comunicação.

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

¹ Fausto Neto destaca que Bourdieu define campo científico como “espaço de luta concorrencial em que está em disputa a autoridade científica obtida com competência técnica e poder social”. Teremos isso em mente quando, ao longo deste trabalho, utilizarmos o termo 'campo'.

O estudo dos fenômenos da Comunicação ganhou importância a partir do surgimento da produção industrializada de bens culturais², principalmente a partir do advento do rádio e da televisão (SANTAELLA, 2001) no início do século 20. Este campo das Ciências Sociais começou a ganhar caráter próprio à medida que foi criando corpo uma cultura de massa a partir da disseminação e do uso dos meios de comunicação de massa (MCM). No Brasil os estudos de Comunicação iniciam principalmente a partir da década de 50, com a constituição de meios locais de comunicação de massa. O primeiro modelo de análise usado no país era eurocêntrico e entendia a cultura de massa como uma vulgarização e degradação da *alta cultura*. Não havia preocupação em verificar a presença e influência das culturas populares, uma vez que elas eram consideradas *baixa cultura* pelos intelectuais.

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

Lopes (1990) divide a formação do mercado cultural brasileiro em duas etapas. A primeira, dos anos 30 a meados dos 50, teve como cenário uma fase nacional de desenvolvimento, marcada pela urbanização e industrialização, mas também pelo populismo e pelo nacionalismo. O rádio e o cinema, principais MCM da época, contribuíram para a assimilação de uma cultura urbana por parte dos migrantes rurais. "Os MCM desempenham dois papéis centrais, na forma de difusores do efeito-demonstração do estilo de vida urbano e na forma de agências de socialização antecipada" (LOPES, 1990, p. 18). Por outro lado, a presença desses mesmos MCM no meio rural estimulava a migração

² Em "A indústria cultural – o iluminismo como mistificação de massas", Max Horkheimer e Theodor Adorno criam e discutem a noção de 'indústria cultural'. Por produção industrializada compreendem características como a padronização da produção, o esvaziamento do conteúdo, a comercialização como objetivo principal da produção, a segregação daqueles que vivem à margem dos produtos criados pela indústria, entre outros. Depois de Adorno e Horkheimer, outros estudiosos, como Edgar Morin e Pierre Bourdieu refletiram sobre a indústria cultural, trazendo reforços ou divergências ao pensamento frankfurtiano. Neste trabalho, ao nos referirmos à indústria cultural, estaremos nos referindo à produção em escala industrial de bens culturais, não aderindo necessariamente à compreensão de indústria trazida pelos autores acima citados. Quando necessário incluiremos no próprio texto nossas reflexões ou a de outros pesquisadores acerca do tema.

para os centros urbanos, principalmente a partir da publicidade, que estimulava a idéia de que os benefícios do progresso – os bens de consumo, que permitiam levar uma vida menos sofrida – estavam à disposição de todos nos centros urbanos.

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

Ideologicamente, os MCM passaram a ser usados como principal meio de interpelação das massas, como instrumento para "converter as massas em povo e o povo em nação" (LOPES, 1990, p. 20). Segundo a autora "os MCM se tornavam meios cada vez mais eficazes (em relação à escola, por exemplo) à medida que as massas reconheciam nos conteúdos veiculados algumas de suas demandas mais básicas e a presença de seus modos de expressão" (LOPES, 1990, p. 20). Tal constatação torna possível extrapolar o uso ideológico, e buscar compreender as bases populares para o sucesso dos meios de comunicação de massa no país. O rádio e o cinema, principalmente, mas também as revistas de fotonovela propiciaram aos migrantes das grandes cidades "as primeiras vivências cotidianas de nação, difundindo a experiência cultural simultaneamente partilhada por nordestinos, paulistas, gaúchos, cariocas, ..." (LOPES, 1990, p. 21).

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

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

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

Os meios de comunicação no Brasil têm se consolidado em bases regionais e oligopolizadas. Embora não possamos esquecer do grande consumo de bens culturais importados, uma característica bastante peculiar da indústria cultural brasileira é hoje sua relativa independência – em alguns setores - dos países centrais. Nesse sentido a indústria brasileira possui alto grau de nacionalização, tendo obtido sucesso inclusive como exportadora de produtos culturais, como telenovelas ou música.

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

2.2 - Modelos teóricos sobre o campo da Comunicação

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

Grande parte das teorias de Comunicação que se formularam até hoje foram desenvolvidas em países capitalistas centrais, o que implica em uma série de diferenças em relação aos países capitalistas periféricos como o Brasil.

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

2.2.1 - As teorias norte-americanas de comunicação de massa

A primeira, e provavelmente a mais influente vertente teórica da Comunicação é a pesquisa de comunicação massiva³ desenvolvida nos Estados Unidos. Seu primeiro teórico foi Harold D. Lasswell, que em 1927 publicou *Propaganda techniques in the world war*. O estudo buscava compreender os efeitos que os meios de comunicação de massa têm sobre a sociedade. A audiência era compreendida como "uma massa amorfa, que responde cegamente aos estímulos dos meios" (SANTAELLA, 2001, p. 32). Estes estudos ficaram conhecidos como 'teoria hipodérmica' pois, segundo Lasswell, a mídia agia de forma semelhante a uma agulha de injeção, inoculando a mensagem em indivíduos atomizados. A noção de 'sociedade de massa', ou seja, aquela onde não existe agregação comunitária e onde os receptores são indivíduos isolados e passivos, é fundamental na teoria de Laswell. Os estudos da psicologia comportamental também dão suporte à teoria da agulha hipodérmica. Dentro desta concepção a comunicação é linear e unidirecional. Aqui surge o famoso esquema segundo o qual um 'emissor' emite uma 'mensagem' através de um 'canal ou meio', a qual irá chegar até um 'receptor'. Também parte desta compreensão o uso de termos - ainda relativamente comuns - tais como 'alvo', 'atingir', 'impacto' e 'inocular'.

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

³ Mass Communication Research

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

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

2.2.2 - As teorias críticas europeias

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

A Escola de Frankfurt surgiu entre as duas grandes guerras mundiais, na Alemanha. Seus estudos tinham como ponto de partida uma crítica à sociedade de mercado, que alienaria os indivíduos em função da divisão de classes. Os teóricos dessa escola viveram a ascensão do nazismo, a queda do movimento socialista europeu, a crise da democracia liberal, as perseguições étnicas e a inovação do uso dos meios de comunicação para a propaganda política. Após fugir da Alemanha e se refugiar nos Estados Unidos, na década de 40, alguns de seus teóricos⁴ passam a refletir também sobre o desenvolvimento de uma sociedade baseada no consumo, e as consequências que disso advém.

A partir das vivências em solo americano, criam o conceito de *indústria cultural*. Os bens culturais passam a ser encarados como 'mercadorias' produzidas para um mercado cada vez mais internacionalizado, o que provoca a degradação desta produção cultural. Em função do enfraquecimento de instituições socializadoras tradicionais como a família e a escola, a Indústria Cultural atua como aparelho ideológico responsável por ditar e manter o

⁴ Penso aqui principalmente em Theodor Adorno e Max Horkheimer

status quo da sociedade capitalista.

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

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

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

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas faculdades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente. (ADORNO & HORKHEIMER, 1982, p. 175)

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

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

formam as idéias, as concepções de mundo. (LOPES, 1990, p. 53).

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

em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica. (2003, p. 117)

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

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

2.2.3 - O dialogismo latino-americano

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

Questionando o modelo de comunicação centrado no emissor que os norte-americanos usavam, entre outras coisas, para difundir suas técnicas agrícolas⁵, os teóricos latino-americanos buscavam pensar as necessidades de seus próprios países a partir do ponto de vista do subdesenvolvimento e da dependência, propondo uma horizontalização dos processos de troca simbólica.

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

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

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

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

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

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

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

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

menosprezo que se pode ter pela própria opinião, e constitui um entrave à proposta dialógica.

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

2.2.4 - Estudos Culturais

A virada de um enfoque baseado nos meios e nos emissores para outro que leve em conta as mediações e receptores não-massificados ocorreu a partir de uma tradição conhecida como Estudos Culturais. Essa vertente, de origem britânica, começou a ser gestada na década de 50 com os estudos de Hoggart, Williams e Thompson⁶. O primeiro toma como foco temas - antes desprezados pela academia - ligados à cultura popular e aos meios de comunicação de massa, e através de um estudo qualitativo enxerga ali não apenas submissão mas também resistências. O segundo faz uma análise histórica do conceito de cultura e chega à idéia de que a 'cultura comum' deve ser encarada como um modo de vida em condições de igualdade com a 'alta cultura'. O terceiro estuda a vida cotidiana da classe trabalhadora britânica e enxerga não apenas submissão econômica mas também resistências culturais.

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

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

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

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

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

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

Duas grandes mudanças foram importantes para os Estudos Culturais. A primeira, que começa a ocorrer no início dos anos 70 e toma maiores proporções ao sair do âmbito do CCCS na segunda metade dos 80, diz respeito à ampliação do foco. Da análise dos textos, passa a incluir também a análise das audiências dos meios de comunicação.

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

A partir dos anos 80 há uma expansão dos Estudos Culturais para outras instituições e países. O processo de desestabilização das identidades influenciada pelo processo de

globalização econômica passa a ser um dos principais focos de preocupação. A atenção crescente aos processos de recepção também é uma marca dessa disseminação dos EC. O trabalho de cunho etnográfico passa a ganhar maior importância.

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

Na América Latina, os chamados 'Estudos Culturais Latinoamericanos', ou 'estudos de análise cultural' como preferem alguns, ganham força e visibilidade a partir do trabalho do CCCS. Isso não significa dizer, como ressalta Martin-Barbero, que os latinoamericanos descobriram a importância da cultura com os ingleses.

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

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

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

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

E se não é possível tomar a América Latina como local de nascimento de uma Teoria

das Mediações, há uma “trajetória de consistência e refinamento teórico-metodológico” (OROFINO, 2006, p. 45) que permite dar aos autores latinoamericanos, se não a autoria, ao menos autoridade a respeito do tema.

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

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

Mediação, enquanto conceito, antecede a própria presença das mídias eletrônicas em nossas sociedades e trata da ação e intervenção humanas em processos de produção e circulação de formas simbólicas. Mediação é um conceito muito antigo. Possui uma trajetória longa no âmbito da filosofia que vem de Aristóteles. Mas é em Hegel que se localiza a primeira exploração para uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre ação e reflexividade. Já foi amplamente explorado no campo das teorias da arte, sobretudo pela teoria marxista. E também no próprio campo da educação, a partir dos escritos de Gramsci. Mas, seguramente, há uma confusão existente nas teorias contemporâneas da comunicação e mídia. Pois ao problematizarem os diferentes processos de mediação que os meios desempenham, falham em recorrer à dimensão crítica do conceito. Por isso a necessidade de nos voltarmos a um resgate da dimensão dialética e crítica e localizar a ação humana nestes processos. Neste sentido – o da relação entre mídia e mediações – a obra dos autores latino-americanos é sem dúvida uma grande contribuição. (OROFINO, 2005, p. 56)

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

Se os Estudos Culturais tiveram o mérito de deslocar o foco dos estudos comunicacionais do emissor para o receptor, a Teoria das Mediações propõe que se preste atenção a todo um universo que irá influir na forma como estes receptores irão interagir

com os meios e com as mensagens. Ao deslocar o enfoque dos estudos da comunicação dos meios para as mediações Martín-Barbero rompe com a instrumentalidade tecnicista que enxerga todo poder nos meios. Rompe também com o pessimismo que enxergava na mídia apenas degradação e homogeneização cultural.

2.3 - Uma visão comunicacional sobre o campo da Educação

Diferente do campo da Comunicação, o da Educação já vem sendo teorizado há muitos séculos. Por isso, mais do que traçar um panorama abrangente sobre as teorias da Educação, pretendo, nas páginas a seguir, evidenciar alguns aspectos que permitam tecer paralelos com as teorias da Comunicação. Tendo a perspectiva de um trabalho de mídia-educação como pano de fundo, tal tarefa – mesmo feita, em boa parte, com o auxílio de estudiosos dos teóricos desse campo – me parece interessante, uma vez que buscarei destacar algumas convergências e divergências que podem ser úteis para compreender melhor a interface em que está situada a presente pesquisa.

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

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

A concepção de um emissor todo-poderoso (professora) que 'inocula' a mensagem (conteúdo curricular) no receptor (aluno) é muito semelhante à concepção bancária – descrita por Freire – de 'transmissão' de conhecimento na escola. A princípio, me parece que as teorias da Educação têm trilhado um caminho semelhante ao das teorias da

Comunicação, no sentido de que ambas vem enxergando atualmente um receptor (estudante) mais ativo e poderoso do que viam no passado. Poder, no caso, de participação, que passa a ser reconhecida como um direito.

2.3.1 - A professora no pólo ativo

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

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

Contraopondo-se à idéia de inatismo, em voga nessa época, o filósofo inglês John Locke, contemporâneo de Comênio, defendeu a noção de que é através dos sentidos que aprendemos as coisas. Para ele a criança era, ao nascer, “uma tábula rasa, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever” (GADOTTI, 2001, p. 78).

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

As idéias destes e de outros pensadores influenciaram o trabalho de Johann Friedrich

Herbart, que no século 19 criou um método de ensino ainda hoje muito utilizado⁷. Herbart parte do pressuposto de que o 'interesse' é uma tendência íntima do ser humano, que possibilitará a retenção de um objeto de pensamento na consciência. Segundo tal compreensão, uma vez que as idéias já tivessem estado presentes na consciência, seria próprio da natureza delas querer ali retornar (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 44). Assim, o ensino continua sendo o repasse de idéias da professora aos alunos.

Nestes enfoques, todo poder comunicacional estava centrado na professora (emissor), que era visto como possuindo todo o poder. Os alunos (receptores) não tinham direito à voz, uma vez que eram considerados folhas em branco que deveriam ser preenchidas com os conhecimentos que o mestre lhes transmitisse. E mesmo que para alguns estudiosos o ensino necessite de algum esforço por parte do aluno, nem por isso deixou de ser encarado primordialmente como transmissão. Em seus escritos, Paulo Freire denomina tal relação de 'concepção bancária da educação', pois nela cabe às professoras a tarefa de 'depositar' o saber nos alunos. “Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados” (FREIRE, 1980, p. 79). Tais práticas ainda são encontradas hoje em muitas salas de aula.

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

2.3.2 - O foco nos meios

Inspirada nas teorias comportamentais e na abordagem sistêmica do ensino desenvolve-se a partir da década de 50 uma corrente conhecida por 'tecnicismo educacional'. Aqui o foco da relação educativa são os meios através dos quais essa relação irá se concretizar. Essa corrente ganhou autonomia a partir da década de 60 do século passado,

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

quando foi incorporada às escolas por ser “compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente” (LIBÂNEO, 1994, p. 67).

[Ela] definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José Mário Pires Azanha, o que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor mas sim a tecnologia, e o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. (MENEZES & SANTOS, 2002)

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

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

2.3.3 - O aluno passa a ser visto como um pólo também ativo

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

Essas e outras idéias inspiraram o movimento escolanovista, gestado a partir do final do século 19, e que teve em John Dewey um de seus maiores expoentes. Crítico da escola tradicional, ele contrapunha a educação baseada na instrução com outra que se dava a partir da ação. Para Dewey⁸ o interesse só surge quando há uma necessidade, e por isso o

⁸ Ele propõe um método composto por cinco passos: atividade e pesquisa (através de uma atividade os estudantes encontram um problema ou dificuldade); formulação do problema (levados a examinar a situação, buscam o núcleo da dificuldade); arrolamento de dados (buscam elementos que possibilitem a

ponto de partida para a educação seriam “a atividade e o esforço ativo diante de problemas” (GHIRALDELLI JR, 2002, p. 46). A aula pode ocorrer em sala, mas também fora dela e até mesmo fora da escola. A educação também muda de caráter, passando a ser entendida como processo e não como produto.

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

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

Ao longo do século 20, a proliferação e aperfeiçoamento de uma série de métodos levou à introdução de diversas tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula. O jornal, o rádio, o cinema, o vídeo, a televisão, o computador, entre outras mídias,

formulação de hipóteses para a solução do problema); construção de hipóteses (professora e estudantes formulam hipóteses); avaliação das hipóteses ou experimentação (as hipóteses são testadas, de forma direta ou indireta).

passaram assim a ser usadas nas escolas junto com os livros. Um precursor do uso de mídias em sala foi Célestin Freinet, cujo trabalho irei detalhar nas próximas páginas.

Em comum, os educadores e pensadores citados acima possuem o fato de terem buscado tirar o aluno de uma posição passiva, para ir estimulando aos poucos algum grau de autonomia. Em cada um desses métodos ou teorias há uma relativa participação do educando no processo educativo. Passa a haver também preocupação com os meios pelos quais a educação é levada aos alunos, e com a própria organização espacial da sala de aula, como formas de dinamizar a interação com e entre os alunos. Essa mudança de foco do ensino para a aprendizagem é explicada pelos adeptos da Escola Nova quando dizem que “o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender” (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Hoje muitas educadoras não apenas reconhecem a importância em dar papel ativo aos educandos, como o fazem em sua prática diária. Muitos também promovem a construção de pontes entre o que é ensinado nas escolas e a realidade vivida pelos alunos. Porque se é nas interações sociais que ele irá dar sentido ao que aprende em sala, também pode ser na escola que ele venha a dar sentido a muito do que vive nos espaços extra-escolares. Por isso é importante que as linguagens pela qual entramos cotidianamente em contato com objetos e fenômenos da realidade - imagens, sons e gestos⁹, além da palavra falada e escrita/impressa – sejam mais comumente utilizadas nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo como objetivo um processo de ensino-aprendizagem que busque formar cidadãos ativos, que sejam tanto receptores como emissores de mensagens, é importante estimulá-los a ler criticamente e escrever conscientemente em cada uma destas linguagens disponíveis e utilizadas hoje em dia.

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

O campo de pesquisa provocou minha aproximação com o trabalho de três educadores que, ao longo do século 20, se preocuparam com a temática da comunicação em suas reflexões. Embora não tenham sido citadas diretamente pelas professoras, as idéias deles contribuíram ou poderão contribuir para todos os trabalhos observados nesta

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

pesquisa. Por isso, nas próximas páginas, irei abordar um pouco do pensamento de Célestin Freinet, Paulo Freire e Fernando Hernández.

2.4.1 - Freinet

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

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

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

A existência destes últimos forma a base do que Freinet chama de 'correspondência escolar': a troca de informações entre escolas através dos jornais escolares. Para o autor isso traz duas vantagens: os alunos deixam de escrever para si próprios e passam a escrever para seus correspondentes, e geralmente ganham entusiasmo pelo processo de correspondência ao receberem materiais e informações de outras crianças/escolas. Além do

jornal, a correspondência escolar é complementada por cartas, fotografias, postais ou mesmo objetos que se queira enviar aos amiguinhos das outras escolas. “A base do nosso ensino deixará de ser a teoria intelectual escolástica e passará a ser o trabalho e a vida” (FREINET, 1974, p. 124).

2.4.2 - Freire

Talvez mais conhecido por seu método de alfabetização de adultos, Paulo Freire também tem inúmeros escritos que abordam a educação como um ato comunicativo e a importância da autonomia e participação do educando no processo educacional. Para ele o conhecimento não se dá unicamente na relação entre o sujeito e o objeto, mas também na relação comunicativa entre os sujeitos que buscam conhecer o objeto. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos” (FREIRE, 1977, p. 66). Tal compreensão segue o mesmo caminho apontado pelo socio-interacionismo vygotskiano. O objeto do pensamento destes sujeitos não é, desta forma, um fim, mas uma mediação desta comunicação entre sujeitos. Para Freire quando o objeto deixa de ser mediação entre sujeitos, ou seja, quando um dos sujeitos simplesmente transmite ao outro o que pensa sobre o objeto, não há mais comunicação, pois esta implica reciprocidade. É o que ocorre no que ele chama de 'educação bancária'.

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

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

que deve existir e se desenvolver na diferença e no respeito a ela. Diálogo que para não se converter em monólogo requer o respeito pela autonomia do educando, por seus gostos, por suas idéias.

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

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

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

2.4.3 - Hernández

Tratado como método por alguns, estigmatizado por outros em função de uma série de usos descolados de sua dimensão político pedagógica, o 'projeto de trabalho'¹⁰, proposto por Hernández propõe uma reforma da escola, que possibilite reorganizar os tempos e espaços escolares, a relação entre docentes e alunos bem como o discurso que regula o que deve ser ensinado e como isso deve ser feito (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65).

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

O 'projeto de trabalho' parte de um problema, uma dúvida ou inquietação dos alunos

¹⁰ Prefiro adotar aqui a nomenclatura usada por Hernández, que afirma, em entrevista concedida à revista Nova Escola (agosto/2002), que há diferenças entre a 'pedagogia de projetos' e o 'projeto de trabalho'

frente ao mundo. Nisso segue a idéia pioneira de Kilpatrick, que no início do século 20 levou para a sala de aula a proposta de estimular os alunos a resolver problemas. Esta é a noção básica das diferentes formulações que trabalham com projetos. Antes da proposta de 'projetos de trabalho' de Hernández, a concepção de usar projetos na escola teve três períodos importantes. O primeiro foi nas décadas de 20 e 30 do século passado, quando se buscou organizar a escola seguindo uma proposta de resolução de problemas semelhante à que se usa fora da escola. A idéia básica era permitir que os alunos pudessem aproximar a vida escolar da vida exterior à sala de aula. O 'método de projetos' era “uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 68). A racionalidade técnica do período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial deu força às críticas a este tipo de trabalho. Só na década de 60 a proposta de trabalho com projetos ganharia nova força, desta vez impulsionada pela idéia de conceitos-chave concebida por Bruner, e agora chamada de *trabalho por temas*. Tais conceitos atuariam como eixos temáticos, e facilitariam a compreensão e ligação entre as disciplinas curriculares. Tais conceitos seriam abordados diversas vezes ao longo da escolarização, cada vez de uma forma mais complexa, no que Bruner chama de *currículo em espiral* (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70). Nos anos 80, a partir da idéia construtivista de que os conhecimentos preexistentes exercem influência na aquisição de novos conhecimentos, bem como com o início da disseminação das novas tecnologias de armazenamento e distribuição de informações vão influir no trabalho com projetos. Passam a ser muito valorizadas a participação dos alunos, a interação deles entre si e com a comunidade, bem como o contexto onde se dá a aprendizagem e onde os conhecimentos adquiridos serão utilizados. Desta forma, além do texto escrito e oral, as linguagens audiovisuais das mídias passam a ser usadas como estímulo ao desenvolvimento dos alunos.

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

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

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

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

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

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

Neste início de século 21, vivemos em um mundo onde a formação cultural além de se dar no âmbito da escola e da família, é também influenciada pelos meios de comunicação. No Brasil e em muitos outros países, crianças, adolescentes e adultos consomem muitos produtos das mídias, principalmente as eletrônicas. Uma série de autores apontam que a televisão hoje ocupa um espaço complementar à escola e à família na educação, pois muitas crianças e adolescentes passam mais tempo em frente à TV do que em sala de aula. De forma geral os meios de comunicação eletrônica são cada dia mais

populares entre os brasileiros, que por outro lado lêem¹¹ cada vez menos.

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

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

Mas será que a capacidade de compreender textos escritos é necessária e/ou suficiente para que uma pessoa não se deixar enganar por falsas promessas? Seriam as mensagens escritas, disseminadas por jornais, revistas, livros e outros impressos ou manuscritos mais significativas ou com um potencial mais crítico que as mensagens orais

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

¹² Empresa que realiza a *NOP World Culture Score Index* para examinar os hábitos de consumo dos meios de comunicação em diversos países. Disponível em: <www.nopworld.com>. Acesso em 01/08/2005.

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

ou visuais transmitidas no contato face-a-face ou através do rádio, da televisão, da internet e de outras mídias? Sem deixar de considerar que os meios escritos são uma rica fonte de informações, não seria importante levar mais em conta a apropriação crítica das mensagens do que o meio pelo qual as pessoas conseguem se apropriar delas?

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

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

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

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

Mas como as imagens também podem ser compreendidas como textos (VILCHES, 1984), podemos extrapolar a noção de linha sugerida por Oesterreicher para a de um plano discursivo, no qual textos sonoros, imagéticos e escritos coexistem e interagem de forma a criar sentidos. É neste plano que se situa a linguagem verbo-áudio-visual do computador e da televisão. “De forma bastante sucinta é possível afirmar que a linguagem híbrida, tanto da TV, do vídeo, do filme, como do computador, se caracteriza como um complexo processo semiológico que (...) utiliza signos em três diferentes códigos de significação” (OROFINO,

2005, p. 84): o código verbal/texto (uso da palavra na forma oral ou escrita), o código icônico/imagem (imagem parada ou em movimento, bem como todas as dimensões de composição) e o código sonoro/som (músicas, ruídos ou onomatopéias, que indicam, apontam ou sugerem alguma informação). Isso amplia consideravelmente o conceito de 'texto'.

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

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

A leitura de que Roger Silverstone fala não é apenas a dos textos escritos. *Ler os produtos da mídia* implica tanto em uma leitura dos textos escritos quanto dos textos sonoros ou visuais transmitidos pela mídia, bem como dos subtextos ideológicos e comerciais que também constituem cada produto dos meios de comunicação. Esta *leitura* não está contemplada no conceito de alfabetização tradicional, que se refere apenas aos textos escritos. Por isso há a necessidade de uma ampliação da noção de 'alfabetização' para que seja incluídos nela também outros suportes de transmissão de mensagens.

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

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

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

o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, 1999, p. 20)

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

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

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

2.5.1 - Letramento midiático

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

Para podermos decodificar uma mensagem, precisamos conhecer ou intuir minimamente o código no qual ela está *escrita*. É assim para textos escritos (contos, crônicas, bilhetes, cartas, *e-mails*, torpedos de celulares, *posts* em *blogs*, livros, ofícios e muitos outros), visuais (fotografias, vídeos, desenhos, dança/corpo, etc.), sonoros (fala, música, ruídos, grunhidos, etc.) e sensoriais (toques no corpo, cheiros, paladar, etc.). Isso vale tanto para a comunicação face-a-face quanto para a comunicação mediada.

Ler e escrever nessas múltiplas linguagens é a cada dia mais importante, em função da multiplicação dos meios de comunicação nos quais o sentido da mensagem é formado

por uma composição de sons, textos e imagens.

Conseguir compreendê-las e emití-las é importante fator de socialização no mundo contemporâneo. Aprender a 'escrever' amplia os horizontes de 'leitura', pois possibilita conhecer as técnicas, linguagens e formatos de produção de mensagens. Hoje, a “alfabetização/letramento¹⁴ nas mídias' é tão importante para os jovens como as formas mais tradicionais de alfabetização/letramento em relação aos textos impressos” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4).

Mas, como a escola não nos ensina a ler os textos das mídias, a linguagem audiovisual é tomada por muitos como auto-evidente. Na verdade o que ocorre é o contrário. As mensagens das mídias usam uma linguagem complexa, que possui sua própria gramática e que é usada para expressar conceitos e idéias sobre o mundo (CENTER FOR MEDIA LITERACY, 2003, p. 1). Por isso tanto a alfabetização quanto o letramento midiáticos precisam ser promovidos junto a jovens e adultos, para auxiliá-los a ler e escrever, de forma autônoma, crítica e criativa, através das diversas possibilidades comunicativas existentes hoje.

Nesse mesmo horizonte, Fantin indica a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva de múltiplas alfabetizações¹⁵ com as crianças.

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

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

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

Ao pensar sobre o que significa ser alfabetizado/letrado no século 21, a autora, partindo de uma proposta da pesquisadora inglesa Cary Bazalgette (1992), cita quatro eixos fundamentais para o trabalho com, sobre e através das mídias na perspectiva das múltiplas linguagens: cultura (expansão dos repertórios culturais), crítica (capacidade de analisar, refletir e avaliar), criação (capacidade de expressão, comunicação e construção de conhecimentos) e cidadania (participação política na sociedade e conhecimento dos direitos e deveres individuais e coletivos).

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

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

Este uso do termo 'media literacy' pode ser visto como uma pretensão polêmica – e a este respeito, tem muito em comum com modismos tais como 'computer literacy', 'economic literacy' e até 'emotional literacy'. Ele é baseado na analogia entre as competências que são necessárias em áreas relativamente novas, controvertidas ou de baixo status (neste caso, a mídia) e aqueles necessários na área de alto status, incontroversa e já estabelecida de leitura e escrita. A analogia é usada para dar suporte às reivindicações de importância – e também de respeitabilidade – da nova área de estudo. Por outro lado, é claro, ele também pode dar garantia de sucesso, não apenas porque implicitamente reconhece a primazia da linguagem escrita. Porque a escrita é vista como o único modo 'real' de comunicação, parece que todos os outros precisam ser descritos como formas de literacy (alfabetização/letramento) (Kress, 1997). (BUCKINGHAM, 2003, p. 36)

Cito a preocupação de Buckingham para evitar um uso ingênuo de termos que ainda não são consenso na academia. E para mais uma vez ressaltar que o uso para diferenciar os usos da simples aquisição de uma tecnologia de leitura e escrita através das mídias. Por outro lado, optei por não traduzir aqui o termo *literacy* para manter a amplitude da compreensão do termo em inglês, que inclui tanto a alfabetização quanto o letramento, e

demarcar a diferença do entendimento com a noção corrente no Brasil.

2.6 - Mídia-educação

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

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

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

Tal tecnificação passou a influir na cultura – não no sentido apenas de provocar transformações, mas no de influir na formação cultural das pessoas – a partir do advento dos meios de comunicação de massa, como o cinema, o rádio, e mais tarde a televisão. Embora o cinema tenha sido inicialmente pensado com fins científicos, e o rádio com fins culturais e educativos, foi a partir da implementação do modelo comercial, voltado ao entretenimento, que ambas as mídias se desenvolveram e chegaram ao estágio atual.

Influenciada pelo rádio e pelo cinema, a televisão já nasce dentro do espírito comercial que reinava nestas outras mídias desde as primeiras décadas do século 20.

Foi ao observar os conteúdos transmitidos e o uso muitas vezes ideológico do rádio e do cinema que alguns educadores passaram a considerar que deveriam educar os jovens para o uso das mídias. Fantin (2006b, p. 41) relata que na primeira metade do século 20 “as mídias eram vistas como um mal que a educação deveria combater”. Citando Masterman e Rivoltella, a autora mostra que a preocupação educativa com os meios de comunicação atravessou quatro períodos¹⁶, cada um marcado por uma concepção a respeito do trabalho a ser realizado.

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

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

- ✓ *concepção de leitura crítica*: a partir dos anos 60 alguns estudiosos começam a perceber valor em certas formas de cultura massiva, como o cinema. A intervenção educativa busca, então, dar às pessoas “capacidades e conhecimentos para 'desconstruir' os processos e produtos midiáticos” (FANTIN, 2006b, p. 44). Esta compreensão, no entanto, não considerava os contextos de produção, distribuição e recepção, focando apenas sobre a propriedade e controle dos meios, bem como nos processos de produção, circulação e audiência.
- ✓ *concepção ideológica*: nos anos 70 e 80, principalmente ligada à resistência

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

às ditaduras latino-americanas, desenvolve-se a percepção de que através da educação para a mídia seria possível utilizá-la como instrumento de luta política. Tal corrente se vale dos estudos da semiótica e de teóricos marxistas - como Gramsci - para desenvolver a concepção de uma mídia não transparente que funciona como espaço de disputa da hegemonia política, econômica e cultural. O julgamento de valor, característico da concepção ideológica, já não bastava. Era agora necessário desmontar a lógica da mídia para buscar nela os traços da cultura hegemônica.

- ✓ *concepção das ciências sociais*: parte da noção de que as mídias são instâncias da prática social que interagem, através de complexas relações, com as demais instâncias. A recepção passa a ser compreendida como ativa e composta por um “complexo conjunto de operações” (FANTIN, 2006b, p. 46). O trabalho de mídia-educação integra estudos de ideologia, semiótica e análise de consumo.

2.7 - Mídia-educação no contexto escolar

A princípio, não há mídia que não possa ser usada na escola. Posto que estão no mundo, e que são usadas no espaço extra-escolar por alunos e professoras, pode ser do interesse da escola usá-las ou refletir – junto aos alunos – sobre o modo como as usamos. Entretanto, as entrevistas, conversas e observações realizadas durante a presente pesquisa sugerem que o maior problema de usar (ou refletir sobre) as mídias na escola não é *o que* trabalhar, mas sim *como* fazê-lo.

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

A integração entre as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a educação deve-se dar em duas dimensões indissociáveis (BELLONI, 2005, p. 9): como ferramenta

pedagógica e como objeto de estudo complexo e multifacetado. Buckingham, no entanto, alerta para uma terceira dimensão fundamental do trabalho com mídias na escola: o uso delas como veículo de expressão. “Ao enfatizar o desenvolvimento da criatividade dos jovens e sua participação na produção de mídia os mídia-educadores estão habilitando suas vozes a se fazerem ouvidas” (BUCKINGHAM, 2003, p. 14). Essa é uma perspectiva de formação para a cidadania do século 21, porque os jovens precisam não só aprender a ler, mas também a 'escrever' através dos meios de comunicação de seu tempo.

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

- ✓ *ferramenta pedagógica (com as mídias)*: usar o videocassete ou DVD player para assistir a filmes, documentários, etc., usar o computador para pesquisar na internet, para digitar textos, para preparar apresentações, para estudar determinados assuntos em enciclopédias digitais ou CD-Roms, etc. Aqui as mídias são apenas o meio para que se realize algum trabalho.
- ✓ *objeto de estudo (sobre as mídias)*: promover debates sobre a forma e o conteúdo de programas de TV, filmes, jogos eletrônicos, jornais, usos da internet, etc. (leitura crítica); realizar visitas à empresas produtoras de mídia, conhecer o processo de trabalho de profissionais de comunicação, etc. Aqui o objetivo do trabalho é obter conhecimentos sobre uma determinada mídia.
- ✓ *forma de expressão (através das mídias)*: produzir jornais, revistas, documentários, radionovelas ou outros, para contar uma estória, falar sobre o conteúdo de uma disciplina, expressar-se artisticamente, etc. É importante que essa produção nunca seja feita sem que haja reflexão sobre o que está sendo feito. As mídias aqui são o meio e a finalidade do trabalho (embora, em muitos casos, haja também uma outra finalidade, como por exemplo abordar um determinado assunto que será o tema do documentário, do vídeo, do programa de rádio produzido).

2.7.1 - Os conceitos-chave

Uma possível abordagem para o trabalho de mídia-educação escolar é através do uso de conceitos ou aspectos-chave¹⁷. Eles expressam compreensões conceituais a respeito das mídias e foram pensados a partir da noção do receptor como pólo ativo da construção de significados. A proposta, criada pelo British Film Institute (BFI) para uma abordagem curricular das mídias nas escolas primárias inglesas, foi difundida por Bazalgette (1992), e está baseada em seis *aspectos chave*: agência¹⁸, categoria, tecnologia, linguagem, audiência e representação. Consciente de que os aspectos-chave não podem ser tomados como leis, a autora destaca que a importância em definir pressupostos básicos passa por evitar que as professoras utilizem o senso comum e seus próprios conhecimentos gerais para dar rumo ao trabalho, o que pode implicar em abordagens descontextualizadas ou focadas em uma única questão, como a manipulação ideológica ou a violência.

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

A compreensão dos alunos a respeito de Agência e sua confiança em usá-la eles mesmos como um conceito organizativo irá provavelmente se situar melhor no contexto de suas próprias produções práticas, especialmente onde elas forem para audiências reais e tenham de se confrontar com questões reais de custo, apropriação para a audiência, restrições de tempo e assim por diante (BAZALGETTE, 1992, p. 207)

A abordagem da mídia através das *categorias* de suas produções é bastante tradicional, e remonta às primeiras reflexões sobre a produção hollywoodiana. Mesmo

¹⁷ *Key Aspects*, na expressão original em inglês

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

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

Tecnologia, o terceiro aspecto-chave, é algumas vezes identificado com uma visão tecnicista. Claro que esse viés pode ocorrer se forem priorizados apenas aspectos ligados à tecnologia, tais como a qualidade do produto final. Por outro lado não se pode negar que o fator tecnológico é importante porque altera não somente o texto em si (forma e conteúdo) como também a audiência a quem os textos podem chegar. O foco desta abordagem não deve ser a aquisição de habilidades técnicas, mas sim o desenvolvimento de compreensão conceitual, ou seja, o que pode ser feito com a tecnologia – e mídia – disponível. Por isso não é necessário o uso de alta tecnologia, geralmente cara, para se trabalhar tal aspecto. Muitas educadoras, entretanto, encontram problemas para abordá-lo, pois comumente têm menos habilidades e conhecimentos técnicos a respeito dos usos de câmeras, filmadoras, players e outros aparelhos que boa parte dos alunos.

Cada mídia usa uma ou mais *linguagens*, através das quais os significados de seus 'textos' são construídos. Essas linguagens irão influir na leitura que os receptores fazem de cada texto, em cada mídia. O trabalho de mídia-educação tem buscado provocar um olhar mais próximo e atento, “encorajando as crianças a observar e pensar a respeito das características que estão presentes, ao invés de passar diretamente para a interpretação e a avaliação” (BAZALGETTE, 1992, p. 212). As convenções e os códigos de cada linguagem são importantes nesse sentido. O trabalho prático “amplia as habilidades das crianças para prever, controlar e falar a respeito do caminho pelo qual a estruturação e a edição podem

ser feitas para afetar o significado” (BAZALGETTE, 1992, p. 212). Por isso é importante que todos os alunos possam desenvolver atividades práticas. Experiências com a inversão ou alteração de códigos e convenções podem ser interessantes. Bazalgette também alerta para que não se supervalorize os aspectos relacionados à manipulação da linguagem, pois esse é apenas um dos assuntos que precisam ser destacados.

O mesmo cuidado precisa ser tomado ao se abordar as *audiências*. Valorizar demais as possibilidades de manipulação implica assumir grande dose de passividade por parte das audiências. Pelo contrário, um dos pressupostos básicos da mídia-educação é que as audiências constroem sentidos a partir dos textos midiáticos. Tal construção responde a fatores tanto individuais como coletivos, e deve ser problematizada em sala, onde os alunos constituem, eles mesmos, diversos grupos de audiência. Tanto a análise quanto a produção irão auxiliar na compreensão de como os textos midiáticos podem ser construídos de forma a responderem as expectativas de um determinado grupo.

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

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

Bazalgette no entanto alerta que os aspectos-chave não devem ser tomados como um currículo de mídia-educação, no qual agência será ensinada em uma período, depois categorias e assim por diante.

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

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

2.7.2 - Inserção na escola

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

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

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

analisados nos próximos capítulos, dedicados à descrição e análise da pesquisa de campo.

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

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

- ✓ administrativos: para estar inserida no contexto curricular qualquer atividade ou disciplina precisa passar por trâmites na escola e nas secretarias de educação, precisa ter espaço físico para ser realizada, precisa de uma professora disponível, etc.;
- ✓ técnicos: as educadoras precisam receber formação, estímulos, equipamentos e suprimentos;
- ✓ sócio-culturais: muitos atores envolvidos no processo educacional ainda não compreendem a importância de se realizar educação para os meios de comunicação, ou o compreendem como um espaço onde se irá 'ensinar' às crianças o que é 'bom' ou 'ruim' na TV. Muitas vezes pode ser preciso atividades de conscientização da comunidade escolar antes ou paralelamente à realização dos trabalhos com mídia.

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

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

Mas para que não se caia em atividades meramente tecnicistas, é importante que as

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

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

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

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

A autora sugere ainda que sejam criadas licenciaturas nos cursos de Comunicação Social, o que poderá permitir uma integração desses profissionais às práticas educativas. Esta necessidade é justificada porque “muitas vezes, os educadores não se sentem habilitados a desempenhar as funções de produção midiática” (OROFINO, 2005, p. 34). Deve-se, no entanto, tomar cuidado para que o ingresso de profissionais da comunicação no cotidiano escolar não seja feito na condição de “especialistas”, pois isso os colocaria em um patamar diferenciado das professoras. Sendo a mídia-educação um trabalho que precisa ser desenvolvido de forma interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, o ideal é que o profissional de comunicação seja apenas mais um membro da equipe escolar, que traz

seus conhecimentos específicos para somar com os de pedagogos, historiadores, geógrafos, etc., numa perspectiva horizontal e de intercâmbio.

2.7.4 - A importância da participação das crianças na escola

Desde que nascem, as crianças de hoje já estão imersas em um mundo repleto de meios de comunicação. Moacir Gadotti, na introdução do livro *Mídias e Mediação Escolar*, de Maria Isabel Orofino, nos lembra que isso faz com que a primeira cultura das crianças já seja uma cultura midiática¹⁹. Transmitida sobretudo pela televisão, que no Brasil chega à absoluta maioria dos lares, esta cultura da mídia é envolvente, pois usa som, imagem, cores, movimento.

Ao ingressar na escola, entretanto, a criança é direcionada a um outro tipo de cultura: a dos livros e dos textos escritos. Sem transições nem interconexões, a cultura dos sons e imagens é trocada pela das letras. Mais do que isso, a criança também é abduzida de um mundo contínuo para outro, fragmentado, onde cada conhecimento é compartimentado em disciplinas. Se antes de entrar na escola, por exemplo, ela brincava com as minhocas que o pai tirava da areia da praia em frente à Ilha do Campeche, depois que ingressou no universo escolar as minhocas passaram a ser assunto de ciências e a Ilha do Campeche de História ou Geografia. Para juntá-las, só se for em uma redação, mas então o assunto já é de Português.

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

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

Hoje é comum que uma criança passe mais tempo consumindo mídias do que na escola

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

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

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

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

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

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

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

A partir de uma análise detalhada dos múltiplos fatores que influenciam a vivência das crianças e as representações que os adultos têm delas, o autor dissecou ambas as hipóteses e mostra que estamos atravessando um período de mudanças. As mídias estão relacionadas a todas as modificações que ocorrem hoje em dia, mas não podem ser encaradas como as únicas responsáveis - para o bem ou para o mal - por tais transformações.

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

Nós, adultos, estamos tendo grande dificuldade em lidar com estas transformações e com as novas relações que as crianças vêm construindo com o mundo. As mudanças têm sido muito intensas e rápidas. Não é incomum, portanto, que pais e professoras fujam do diálogo e procurem fazer valer seus pontos de vista de uma forma certamente autoritária. No que diz respeito às mídias, influem na postura de pais e professoras aspectos tais como

os conceitos de cunho comportamental e/ou frankfurtiano sobre os males dos meios de comunicação; um conhecimento superficial sobre a constituição, usos e efeitos das mídias; e o fato de que as crianças podem mostrar que sabem muito mais do que os adultos a respeito do uso destas tecnologias.

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

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

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

Os direitos de participação não podem simplesmente ser conferidos às crianças: se quisermos que elas desenvolvam as habilidades de exercitar tais direitos, elas precisarão ser equipadas para fazê-lo. Nessa medida, portanto, precisamos acrescentar um quarto termo ao nosso conjunto de direitos de mídias²⁰, a educação. Essa forma de educação não pode ser voltada primeiramente para defender as crianças da influência das mídias, ou mesmo para persuadi-las a se adequar à 'consciência crítica' do professor. Ao contrário, a educação deverá buscar ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca. (BUCKINGHAM, 2007, p. 285)

Buckingham (2007) divide os direitos das crianças em passivos (direito à provisão e à proteção) e ativos (direito à participação). E mostra que todos os três precisam ser pensados enquanto questões de educação.

Assim, o direito à proteção pode ser encarado não como censura mas como uma saudável participação dos pais, da escola e da sociedade em um diálogo informativo sobre a qualidade e o conteúdo das mídias junto às crianças²¹.

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

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

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

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

- 3 -

TODOS OS CAMINHOS LEVAM À ESCOLA

*A mãe diz pra eu fazer alguma coisa mas eu nao faço nada
A luz do sol me incomoda, entao deixa a cortina fechada
É que a televisão me deixou burro, muito burro demais
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais
Ô cride, fala pra mãe
Que tudo que a antena captar meu coração captura
Vê se me entende pelo menos uma vez, criatura!
Ô cride, fala pra mãe!*

[Televisão – Titãs]

Este capítulo aborda os diversos processos que constituíram a pesquisa de campo, e descreve a primeira etapa de trabalho. Para que o leitor possa compreender o que foi realizado, vou iniciar¹ apontando os objetivos e as metodologias empregadas, para somente depois descrever o que vi, ouvi e senti no contato direto com a equipe diretiva das escolas.

¹ Quando falo em 1ª pessoa do singular, o faço porque esta é uma pesquisa que foi empreendida por uma única pessoa, e não por um coletivo. Isso não significa, no entanto, que muitas das reflexões aqui apresentadas não tenham sido feitas em conjunto com outras pessoas, em especial com minha orientadora e com colegas do mestrado.

3.1 - Objetivos

3.1.1 - Objetivo geral

Analisar as atividades com, sobre e através das mídias que foram realizadas no ano de 2007 ou em anos recentes nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Florianópolis.

3.1.2 - Objetivos específicos

- ✓ Mapear o maior número possível de atividades com, sobre e através das mídias que estão sendo ou foram realizadas recentemente em escolas de ensino fundamental de Florianópolis;
- ✓ Identificar os referenciais teóricos utilizados pelas educadoras;
- ✓ Levantar as formas de inserção e os objetivos das atividades nas escolas;
- ✓ Analisar as metodologias e as tecnologias que estão sendo usadas nas atividades identificadas;
- ✓ Identificar limites e possibilidades das atividades pesquisadas;
- ✓ Subsidiar ações e pesquisas futuras.

3.2 - Método de pesquisa

Para empreender a presente pesquisa foi inicialmente realizado um trabalho de embasamento teórico a respeito da interface entre as áreas da Educação e da Comunicação, com enfoque no campo da Mídia-Educação. Tal estudo – que resultou no Capítulo 2 desta dissertação - permitiu delimitar com mais precisão meu objeto de estudos, e possibilitou planejar o trabalho de campo, que foi todo realizado em 2007, em duas etapas.

A primeira etapa teve como objetivo obter dados gerais a respeito dos usos de mídias nas escolas. O objetivo inicial era ir pessoalmente a todas as escolas de ensino fundamental das redes municipal (37), estadual (42) e particular (38) situadas na cidade de

Florianópolis. Ao todo são 118 instituições, que seriam visitadas por proximidade física.

Como buscava dados gerais e o número de escolas a serem visitadas era grande, sabia que precisaria buscar estas informações não junto às professoras, mas sim com o corpo diretivo, para então descobrir com quais professoras falar. Para fazer isso elaborei um formulário com duas partes: uma, composta por perguntas gerais, que podia ser respondida pela direção ou corpo técnico (ver Anexo 1), e outra mais específica, a ser respondida pela professora responsável pela atividade com mídia. Mas já nas primeiras escolas visitadas tive de abortar a segunda parte do formulário, pois seu preenchimento iria implicar em um investimento de tempo incompatível com o que estava disponível para esta pesquisa de Mestrado. Decidi então que as informações mais detalhadas a respeito das professoras e projetos realizados que eu viesse a ter notícia somente seriam coletadas nas escolas eleitas para a segunda etapa de pesquisa. Nela o objetivo foi acompanhar, durante dois ou três meses, as atividades com, sobre ou através das mídias. A coleta de dados se daria por observação e pela realização de entrevistas semi-estruturadas². Nesta segunda etapa os dados seriam obtidos junto às professoras responsáveis pelas atividades e com os alunos envolvidos.

Pelo contato com a literatura e por minha experiência como Jornalista, sabia que nos primeiros contatos as observações precisariam levar em conta o estranhamento e a quebra do cotidiano provocado por minha presença no ambiente escolar. Mas esperava que, aos poucos eu passasse a interferir pouco na atividade observada.

Por buscar conhecimentos centrados em atores sociais historicamente construídos, esta pesquisa teve caráter primordialmente qualitativo. Segundo Minayo:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. (2004, p. 24)

Desta forma o contato direto com os atores sociais dentro de seus contextos é a melhor opção para conhecer bem não apenas as atividades de mídia-educação em si, mas também as influências que permitiram a cada trabalho ter suas características próprias.

² Nas quais "*o informante aborda livremente o tema proposto*". (Minayo, p. 58)

Mas para ser usado posteriormente tudo que é observado precisa ser registrado e armazenado. Fiz isso através de um diário de campo no qual anotava todas as observações realizadas e as impressões dos contatos. Evitava, no entanto, fazer anotações na presença das professoras ou alunos, para não desviar o foco das atividades para o meu trabalho, mas nem sempre isso mostrou-se possível. Quando o volume de acontecimentos era grande, foi necessário anotá-los antes que se perdessem no emaranhado de informações observadas durante toda uma manhã ou tarde.

A observação direta também é fundamental em função do caráter subjetivo da relação de educandos e educadoras com os meios de comunicação. Somente nesse contato face-a-face o pesquisador pode reeducar seu próprio olhar a partir dos olhares do outro, ponto que consideramos fundamental para que haja uma compreensão da leitura que este outro faz dos meios de comunicação. "Perguntar pelo que as crianças³ vêem, como estabelecem significados e se relacionam com o que vêem pode ser um caminho que se completa com o estranhamento e com a inversão da ótica e do jeito de olhar", ensina Fantin (2004, p. 140).

Mas priorizar uma pesquisa qualitativa não significa que os dados quantitativos não me interessavam. Pelo contrário, em alguns momentos os dados numéricos me possibilitaram confirmar ou contrapor uma observação qualitativa. Por isso, ao longo da descrição que farei das observações de campo estarão entrelaçados dados qualitativos e quantitativos.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em um mapeamento dos usos de mídias, tendo como universo as 118 escolas de ensino fundamental, das redes particular e pública estadual e municipal de Florianópolis. Sabia de antemão que dificilmente atingiria 100% das escolas, fato que se mostrou correto. Mas ter o retorno de 83 destas 118 escolas (70%) é significativo e permite ter uma noção dos usos e da crítica ao consumo das mídias nas escolas de ensino fundamental. Naturalmente uma pesquisa de maior fôlego, com mais tempo e mais pessoas envolvidas, pode afinar essa percepção, por poder coletar e analisar uma massa maior de dados.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, obtive e organizei por bairro os endereços de todas as escolas. Com o auxílio do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) tive acesso a um mapa digital de Florianópolis, que me ajudou a descobrir como chegar aos locais

³ Embora a autora observe crianças em uma mostra de cinema infantil, a idéia vale também para adolescentes e adultos.

desconhecidos. Por estar limitado, devido a restrições de caráter econômico, ao uso de ônibus, meu objetivo era a cada dia falar com todas as escolas de uma região.

Esta estratégia, no entanto, se mostrou inviável em função da necessidade de contato prévio e agendamento de entrevista nas escolas particulares. Ali, a maioria das secretárias atuava como um filtro que inviabilizava o contato direto do pesquisador com a direção ou coordenação pedagógica da escola⁴. Em função disso passei a telefonar para as escolas particulares das regiões que iria percorrer, buscando marcar a entrevista antecipadamente. Mas como nem sempre conseguia marcar para o dia e horário melhores para mim, houve dias em que estava no Estreito e precisei ir para a Lagoa da Conceição (distantes em cerca de duas horas, de ônibus) para me adequar ao agendamento. Nas públicas, em apenas duas oportunidades tive de voltar outro dia, pois nas demais foi possível realizar no ato, ou às vezes com espera de poucos minutos, a entrevista para apuração de dados.

Como vi que isso atrasaria a pesquisa por quebrar o agrupamento das escolas por área geográfica, solicitei apoio ao Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da Prefeitura Municipal de Florianópolis para realizar um contato em grupo com as coordenadoras de salas informatizadas. Participei de uma reunião entre o NTE e as coordenadoras na qual expus o projeto de pesquisa e pedi o preenchimento do formulário, que deveria ser devolvido através do Correio Escolar, para o NTE. Mas o retorno foi menor que o esperado. A greve dos servidores municipais⁵, que paralisou as escolas no mês de junho, e uma fratura no pé deste pesquisador, provocaram um afastamento da pesquisa de campo por cerca de um mês.

Nesse período em que tive de ficar em casa, pude organizar os dados que já havia obtido, bem como observar que os formulários preenchidos longe da presença do pesquisador perdiam em riqueza de detalhes quando comparados com aqueles preenchidos pelo pesquisador em visita direta às escolas. No contato direto é possível descobrir coisas que o informante a princípio considerava sem importância. No contato indireto, mesmo depois de ter feito uma revisão do formulário para levar em conta que o pesquisador não estaria presente na hora do

⁴ É preciso anotar, entretanto, que em algumas escolas particulares também fui atendido sem rodeios nem filtros.

⁵ Durante a greve a Polícia Militar reprimiu com violência uma manifestação dos servidores municipais no centro de Florianópolis. As agressões foram filmadas e colocadas no *You Tube* (<http://br.YouTube.com/watch?v=GyyxcMRA5UQ&feature=related>). De acordo com uma professora que participou do movimento, isso levou algumas delas a refletir sobre a importância de também poder se expressar através dos meios de comunicação. Essa importância foi notada em contraponto ao que os jornais e a televisão abordaram a respeito do assunto.

preenchimento, não foi possível tirar as dúvidas de compreensão do informante nem homogeneizar os conceitos usados, por exemplo, o que era entendido por 'mídia'.

Notei também que em grande parte das escolas estava havendo uma **associação entre 'mídia' e 'computador'**. Ao serem questionadas sobre o uso de mídias muitas informantes respondiam com os usos do computador (pesquisa, apresentar trabalhos, etc) ou diziam que não tinham sala informatizada. Era preciso explicar que a pesquisa buscava mapear o uso de “todas” as mídias possíveis: computador, internet, áudio, vídeo, TV, games, celular, impressos, fotografia, desenho animado, cinema, etc. Só então o informante começava a buscar na memória ou através da conversa com outras pessoas da escola, lembrança das professoras que utilizassem ou então que tivessem promovido a produção com alguma dessas mídias. A existência de rádios e jornais escolares também era buscada. É possível que o enriquecimento de detalhes de um determinado uso possa ter levado a obter menos informações sobre outros trabalhos realizados. Foi comum que experiências de interesse desta pesquisa não tenham sido abordadas diretamente pelo informante. Quando algo que me interessava era citado em meio à conversa eu seguia esta pista. Assim pude descobrir uma série de trabalhos que de outra forma ficariam de fora deste mapeamento.

De posse dessas informações, e sem poder sair de casa, enviei e-mails, após o fim da greve dos servidores municipais, a todas as coordenadoras de salas informatizadas das escolas municipais. Neles buscava explicar minuciosamente a minha pesquisa, para relembrar às professoras do que se tratava. Já sabendo do que estava encontrando em muitas escolas, dava exemplos de situações que gostaria de ver melhor descritas, usando um pouco da realidade que já tinha visto. Isso reativou o contato e provocou o recebimento de diversos formulários, alguns dos quais com um significativo enriquecimento de detalhes.

Essas diferenças de acesso às redes estadual, municipal e particular fizeram com que houvesse desigualdade na observação delas. Foram coletados dados de 36 das 43 escolas estaduais (78,3%), contra 24 das 36 municipais (66,7%) e 23 das 38 particulares (60,5%).

Nas escolas visitadas diretamente houve pedidos – diversos – de retorno dos resultados da pesquisa, bem como de auxílio para fazer jornais, para bate-papo com as professoras, de indicação de profissional que pudesse conversar com as professoras sobre leitura crítica de jornais. Enfim, **foi notado um interesse por informações a respeito dos usos e da crítica aos usos das mídias** por parte de profissionais de diversas escolas.

Muitos falaram também de dificuldades técnicas enfrentadas para trabalhar com as mídias (o áudio dos vídeos feitos pelos alunos geralmente ficam ruins; o trabalho com histórias em quadrinhos parou depois que foi desinstalado o software que era usado; não há como gravar programas da TV para conversar com os alunos; etc.).

Ao longo da pesquisa também foi ficando evidente a influência da mídia nas vidas dos alunos, das professoras e das próprias escolas. A diretora da escola [95] relatou, por exemplo, que as meninas mostram muita influência da mídia nas roupas que usam: as roupas são muito parecidas, e seguem as tendências de moda do momento. Ela observou também que é comum as meninas não quererem usar uniforme. Em algumas escolas houve reclamações de professoras quanto à presença de Lan Houses no entorno escolar, que seduziriam os alunos e os levariam a matar aulas. Nos alunos o uso intensivo de telefones celulares também foi notado, assim como uma paixão pelos computadores. Tudo isso veio a confirmar a importância de buscar compreender os usos que as escolas hoje fazem das mídias.

Ao analisar os dados obtidos na primeira etapa de pesquisa, e que serão apresentados a seguir, pude observar que havia grande presença de aparatos midiáticos nas escolas de ensino fundamental de Florianópolis. Notei também que essa presença física nem sempre correspondia ao *uso* dos equipamentos, e que o uso não necessariamente implicava em uma reflexão sobre o consumo dos meios nem na produção por parte dos alunos. Estas constatações me abriram o horizonte para que buscasse também pesquisar as formas como as professoras estão se apropriando e utilizando os meios de comunicação dentro da escola.

O mapa montado deixava claro que eu não teria condições – e por isso nem tive a pretensão – de abarcar todas as formas de uso feitas pelas professoras das escolas de ensino fundamental de Florianópolis. Por outro lado, esse mapeamento permitiu selecionar escolas onde houvessem trabalhos que, se não são iguais, têm uma série de pontos em comum com atividades que vem sendo realizadas também em outras escolas.

Desta forma, a presença de trabalhos com diferentes mídias foi um dos critérios usados para escolher as escolas nas quais iria aprofundar a pesquisa. Outro critério foi a existência de trabalhos que já tivessem sido realizados pelo menos uma vez, pois a descontinuidade de muitos projetos também foi observada na primeira etapa da pesquisa. Como haviam sido notadas diferenças significativas em relação às políticas adotadas pelas escolas das redes municipal, estadual e particular no que diz respeito à implementação e

manutenção das salas de computadores para uso dos alunos, e em função da centralidade que estes espaços ocupam em muitos trabalhos com mídias, decidi que iria pesquisar uma escola de cada rede. Antes, porém, certifiquei-me de que esta escolha não implicaria danos aos dois critérios anteriores.

Por último, um critério geográfico. Decidi não trabalhar com escolas que estivessem a mais de uma hora e meia – de ônibus – de minha residência, pois isso implicaria no consumo de muito tempo dentro dos coletivos, ao invés de fazendo a pesquisa.

A pesquisa de campo nesta segunda etapa se deu inicialmente através de entrevistas com as professoras que já haviam sido identificadas no mapeamento inicial, e de outras que foram sendo identificadas como relevantes para a pesquisa durante minha estadia nas escolas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Elas possibilitaram compreender, a partir do ponto de vista da professora que realiza o trabalho com mídias, quais as origens e objetivos, bem como as dificuldades encontradas no percurso, algumas técnicas ou embasamentos teóricos. A descoberta, durante esta segunda etapa de pesquisa, de trabalhos que não haviam sido identificados na primeira etapa me levou a refletir que as atividades nas escolas são dinâmicas, e podem ser iniciadas ou encerradas em poucos meses, e que nem todas as atividades desenvolvidas em sala são do conhecimento da equipe pedagógica – e nem poderiam sê-lo.

Após as entrevistas, solicitei a algumas professoras autorização para observar aulas. As observações não foram feitas nas turmas de todas as professoras em função do grande volume de dados que seria gerado, e dos choques de horário. O critério de seleção inicial foi a disponibilidade (projetos que estivessem em andamento naquele momento), e em seguida trabalhos que envolvessem mais de uma mídia. Estas observações revelaram-se muito importantes para relativizar algumas afirmações das professoras, bem como para ampliar a compreensão, a partir das atitudes dos alunos, do que estava sendo trabalhado.

Mas as observações não se mostraram suficientes para compreender a participação dos estudantes, e solicitamos então autorização – inicialmente à escola e depois, formalmente, aos pais - para entrevistar alguns alunos ligados a projetos que estavam sendo acompanhados. O maior problema encontrado foi o retorno da autorização, que os alunos esqueciam de pedir aos pais ou esqueciam em casa. Por isso, conseguimos entrevistar 14 alunos da 4ª série da escola estadual (um grupo com 7 alunos do vespertino e

outro grupo com 7 do matutino), 3 alunos do 8º ano da escola particular e apenas uma aluna da 7ª série da escola municipal. O bom retorno na escola estadual está relacionado ao apoio dado pela professora Áurea, que relembrou diversas vezes aos alunos minha solicitação. Com a aluna da escola municipal realizamos uma entrevista semi-estruturada, que foi gravada em áudio e depois transcrita. Com os grupos das escolas particular e estadual realizei entrevistas coletivas⁶. Todas elas seguiram um planejamento prévio, que servia para direcionar e estimular o debate entre eles. As entrevistas com estes grupos foram gravadas em vídeo e depois transcritas, trabalho que foi um pouco prejudicado quando o debate ficava acalorado e diversos alunos falavam ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo em que foi fonte de problema para a transcrição, esse debate gerado foi muito interessante, pois trouxe pontos que possivelmente não seriam levantados em uma entrevista com um único aluno. Kramer (2004) ressalta que a exposição de idéias divergentes ocorrem com muito mais intensidade nas entrevistas coletivas. Também a possibilidade de interação entre os entrevistados não apenas enriquece a pesquisa como também permite a todos os participantes vislumbrar as questões propostas a partir de uma série de pontos de vistas.

Como último passo dessa segunda etapa ainda trabalhamos com um formulário de consumo cultural junto às professoras. A idéia inicial era usar esse formulário também entre os alunos, mas no meio da primeira entrevista já foi possível notar que a agitação deles comprometeria o retorno, e que seria melhor inserir nas entrevistas perguntas sobre o consumo que eles faziam de algumas mídias. Como tal reflexão ocorreu durante o processo, a primeira entrevista, feita com alunos do turno matutino da escola estadual, não contemplou essas questões.

Conhecer um pouco do consumo cultural das professoras e alunos, por outro lado, foi importante pois possibilitou refletir a respeito de alguns usos - ou não-usos - observados nas escolas. Possibilitou também pensar sobre atitudes que podem ser tomadas para estimular trabalhos de mídia-educação nas escolas, a partir dos usos que as professoras já fazem, em seu cotidiano, dos aparatos de mídia.

⁶ Ao contrário das entrevistas coletivas jornalísticas, onde há diversos repórteres para uma fonte, neste caso eu era um único pesquisador conversando com diversos informantes.

3.3 - O mapeamento

Apresento, nas páginas a seguir, os dados obtidos através das entrevistas para preenchimento do formulário de coleta de dados (ver Anexo 1) feitas durante a primeira etapa desta pesquisa. Tal descrição está dividida por mídias no intuito de facilitar a visão geral, de mapa, pretendida.

3.3.1 - Filmes e vídeos

Das 83 escolas que deram retorno ao formulário de pesquisa, 65 deixaram explícito que usam vídeos ou filmes em sala de aula. É de se destacar, no entanto, que nenhuma delas – nem a escola que se declarou filosoficamente contrária ao consumo de mídias – tenha dito que não ocorra uso de filmes ou vídeos em sala. Embora não tenhamos feito um levantamento completo da presença de equipamentos eletrônicos nas escolas, **o conjunto TV-DVD ou TV-Videocassete (ou ainda TV-DVD-Videocassete) foi fartamente comentado ou mesmo avistado.** Mesmo a escola visitada que aparentou possuir menos recursos (apenas duas salas de aula, sem telefone nem computador) tinha uma televisão e um DVD. Não se pode esquecer também a parceria das escolas com o SESC (projeto A Escola vai ao Cinema⁷), com o Projeto Cinema na Favela⁸, com o Florianópolis Audiovisual Mercosul (FAM)⁹ e com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis¹⁰, que levam muitas

⁷ Projeto realizado pelo SESC em todo o país, e que leva alunos do ensino fundamental e médio, além de crianças ligadas à organizações sociais de educação sem fins lucrativos, a assistir filmes. O objetivo é levar alunos e professoras a, a partir do cinema, aprimorar o senso crítico e estético. Também fazem parte deste projeto algumas oficinas de produção de animações, em parceria com a Anima Mundi.

⁸ O 'Cinema na Favela' é um projeto cultural realizado pela grupo Nação Hip Hop (www.nacaohiphop.com). O projeto é uma mostra, livre e gratuita, de filmes e documentários Catarinense e Brasileiros, seguida de debates, que acontece em centros comunitários, escolas e universidades públicas, centros de atendimento a jovens infratores e penitenciárias.

⁹ Realizado desde 1997, o Florianópolis Audiovisual Mercosul (FAM) (www.panvision.com.br) consolidou-se como um dos mais importantes eventos audiovisuais da região sul. Realizado durante uma semana, conta com mostras de curtas e longas-metragens bem como debates sobre questões técnicas e políticas relacionadas ao setor. Após o evento principal, que é realizado em Florianópolis, há uma mostra itinerante de filmes que percorre o interior de Santa Catarina. Todas as sessões são gratuitas.

¹⁰ Como o próprio nome indica é uma mostra de curtas e longas-metragens voltados ao público infanto-juvenil (www.mostradecinmainfantil.com.br). Ocorre durante cerca de 15 dias, e além da projeção de filmes conta com debates e oficinas de produção de animações. A partir da quarta edição passou a contar também com o Encontro Nacional de Cinema Infantil que busca reunir produtores, profissionais de comunicação e educação e pais para debater a produção nacional.

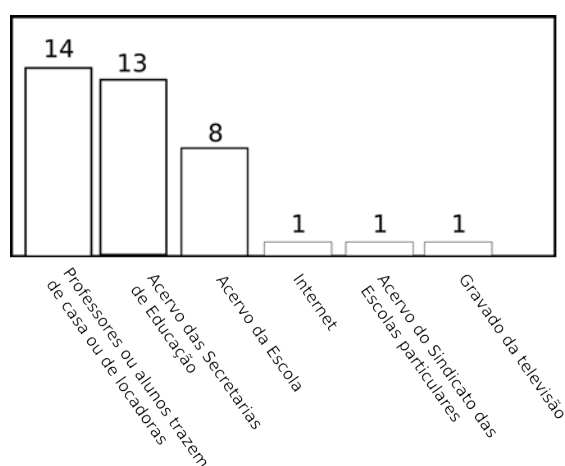
crianças até salas de projeção. Isso sugere que **possivelmente os filmes e vídeos sejam a mídia mais utilizada nas escolas de Florianópolis**, podendo talvez estar presente e ser usada em até 100% delas. O presente mapeamento não permite, entretanto, avaliar qual o percentual de professoras que usam este recurso dentro das escolas, ou mesmo o perfil delas, dados que poderão ser obtidos em pesquisas específicas a respeito do tema.

3.3.1.1 - De onde vêm os filmes e vídeos:

Nas escolas que me indicaram **de onde provêm os filmes e vídeos** que as professoras usam com os alunos, 14 disseram que as professoras ou alunos os trazem **de casa ou de locadoras**, 13 indicaram utilizar material das **videotecas das Secretarias** Estadual ou Municipal da Educação (a maioria destes, entretanto, foi de origem Estadual) e 8 disseram que usam material do acervo da própria escola. Em apenas uma escola houve relato do uso de vídeos da internet, um do uso de material da videoteca do Sinepe¹¹, e um do uso de vídeos gravados da televisão.

Gráfico 01

Origem dos filmes e vídeos assistidos em sala



3.3.1.2 - Os usos:

Quando perguntava de que forma os filmes e vídeos eram usados na escola, a principal resposta recebida dava conta de usos com **objetivos didáticos ou pedagógicos**:

¹¹ Sindicato dos Estabelecimentos Privados de Ensino

para motivar uma atividade, para abordar temas específicos de uma disciplina e assim ir além do que o livro didático oferece (trazendo dados, ilustrando), para provocar reflexões (sobre assuntos de aula, do cotidiano, da escola, da comunidade, etc.), para ressaltar assuntos ou conceitos que foram trabalhados anteriormente ou para permitir trabalhar os conteúdos curriculares de forma mais dinâmica. Em relação às atividades feitas após assistir os filmes, as mais indicadas foram debates (9) e a realização de trabalhos (7).

Mas o uso pode ser também lúdico (geralmente nas séries iniciais, quando uma professora falta, ou em aulas de educação física nos dias de chuva nas escolas que não têm quadra coberta) ou moral (para discutir atitudes, valores ou a mensagem do filme). O uso moral parece estar associado a problemas ocorridos na escola (violência foi o principal problema relatado).

Algumas escolas comentaram quais professoras utilizam mais intensamente filmes e vídeos em suas aulas. Destaca-se nesta lista o uso por professoras de História (13), 1ª a 4ª série (9), Português, Geografia e Ciências (5), Biologia (4) e Inglês (3)

3.3.1.3 - Produção:

Em diversas escolas encontrei vídeos sendo produzidos por professoras ou alunos. Mas foi o trabalho dos alunos a que mais nos interessou. Até porque foram registradas **28 escolas nas quais os alunos produziram vídeos, contra 18 onde foi registrada produção de histórias em quadrinhos, 10 onde existem jornais escolares e 8 que contam com rádios**. Na maioria das vezes, tal produção parece ser apenas uma forma de apresentação de trabalhos ou projetos, sendo o vídeo o meio de expressão. Em alguns casos, porém, como na escola [57], essa a produção acaba provocando reflexão sobre o consumo de mídias ou sobre a própria produção. Em três escolas a reflexão sobre o que está sendo feito ou sobre as mídias pareceu se constituir em um dos objetivos da produção.

A presença de estagiários (do curso de História da UDESC¹² ou do *Projeto*

¹² Desde 2005 o curso de graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) tem a disciplina “Prática Curricular Imagem e Som”. Ministrada na segunda fase, ela é anual, para acompanhar o *timing* das escolas. No primeiro semestre fornece embasamento teórico (contextualização da escola e dos alunos contemporâneos, o papel da escola na sociedade, dinâmicas, trabalho em grupo, mídias na escola, etc.) e no semestre é realizado estágio em escolas públicas (atualmente são feitos estágios apenas em escolas municipais devido à carência de estrutura tecnológica das escolas estaduais). Os alunos atuam no contraturno, fora das disciplinas tradicionais, sempre orientados por uma temática

*Marint/Jornalismo/UFSC*¹³), mestrandos e/ou voluntários nas escolas e a participação de professoras em cursos, como os de animação promovidos pelo SESC/*Anima Mundi* e pela *Mostra de Cinema Infantil*, estimularam ou foram responsáveis por algumas produções, ou então lhes deram suporte técnico. Isso parece importante porque as dificuldades encontradas nas produções chegaram a causar o abandono de alguns trabalhos em andamento. Em outras escolas, basicamente nas particulares, soube que alguns alunos terceirizam a edição, por ser essa uma etapa que requer conhecimentos técnicos, mas também por buscarem um acabamento 'profissional' para o trabalho escolar. Várias dessas produções foram feitas em casa pelos alunos, não havendo indicação de que ocorra interação com as professoras, ou mesmo preocupação destes com a produção (mas sim com a apresentação do trabalho da disciplina, independente do formato).

Além da produção dos alunos, em 10 escolas me foi informado que professoras ou a equipe pedagógica realizam filmagens de atividades e eventos para registro. Em apenas uma delas foi dito que tais registros podem ser usados posteriormente com os alunos, o que indica que tal produção não é muito utilizada como recurso pedagógico. Também encontrei escolas que filmam os alunos para que eles se vejam e/ou ouçam. O objetivo é trabalhar problemas de timidez, gagueira e postura.

3.3.1.4 - Televisão:

A influência da TV nas escolas saltou aos olhos deste pesquisador em função dos temas abordados em projetos e trabalhos. Em 2007 muitas escolas realizaram atividades ligadas aos jogos Pan-Americanos. Também foram relatadas diversas atividades feitas em 2006 e ligadas à Copa do Mundo. Ambas as competições esportivas foram amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, e possivelmente estão na ordem do dia das escolas por serem tão abordadas na mídia. Também chamou atenção que um projeto realizado na escola [51] receba o nome de “Páginas da Vida”, título de uma novela da

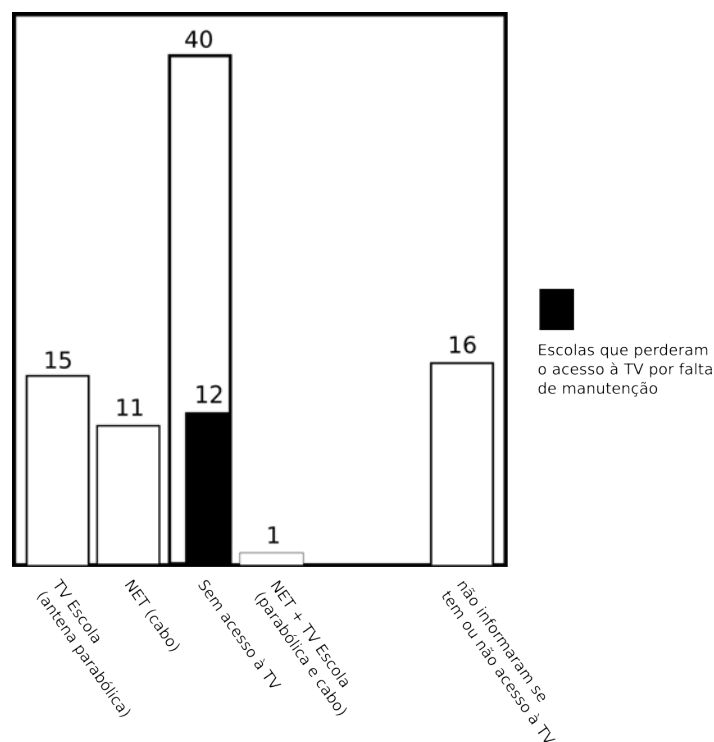
comum. Em 2007 o tema das práticas de estágio foi as identidades. Após um ou dois meses de estágio são retomadas as aulas para realizar reflexões sobre as práticas realizadas. Há sempre a produção de algum tipo de mídia no estágio.

¹³ “O Marint tem como objetivo mostrar a produção comunitária na programação da TV. Estudantes de escolas públicas recebem treinamento e, através do computador, aprendem a produzir vídeos sobre a comunidade onde moram. Os vídeos são enviados pela Internet para a exibição numa emissora de TV. É o que chamamos de 'Produção Interativa de TV'. Uma alternativa, quem sabe, para a TV digital brasileira. O projeto começou em 2004”. - www.ntdi.ufsc.br/marint.html, consultado em 27/agosto/2007.

Rede Globo recentemente exibida.

Fisicamente, a TV chega às escolas através de antenas parabólicas ou conexões a cabo: em 15 unidades há antenas da TV Escola, em 11 há pontos da NET-Escola, e em uma há ambos os sinais. Entretanto, em 40 unidades foi relatado que não é recebido sinal de TV. Talvez em algumas destas a antena exista ou tenha existido, ou mesmo ainda funcione mas não seja usada. Levanto tal hipótese por saber que a TV Escola foi um importante projeto do governo federal que a partir de 1996 levou às escolas públicas com mais de 100 alunos um kit composto por uma antena parabólica, um aparelho sintonizador de TV e um videocassete. O objetivo era permitir às professoras gravar os programas para exibí-los em sala de aula ou utilizá-los para estudos. Segundo dados do INEP¹⁴, em 2006 a TV Escola chegava a 21 mil escolas públicas brasileiras. Mas esse dado não significa que os aparelhos funcionem ou sejam utilizados. Das escolas que visitei 12 informaram que o acesso à TV Escola deixou de funcionar, na maioria dos casos por falta de manutenção.

Gráfico 02
Acesso à TV



¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=69&Itemid=>, consultada em 27/02/2008

Entretanto, **15 das 27 escolas que disseram receber sinal de TV informaram que não o utilizam para nenhuma atividade pedagógica.** Apenas 12 disseram que gravam (maioria) ou assistem alguns programas. Mesmo nas escolas que disseram gravar programas, há indicação de pouco uso desse material pelas professoras (ver gráfico 01).

Em três escolas soubemos de atividades com uma 'TV' de papelão. Em uma delas os alunos só liam as notícias. Em outra liam notícias (“só deu tragédia” disse a professora), cantavam e dançavam. E na terceira – feita para trabalhar o conteúdo da TV e o senso crítico, em função do excesso de violência e bagunça na escola, segundo me foi relatado – o “conteúdo” da TV era montado em folhas de papel que passavam pela tela. Embora tais experiências sejam uma forma interessante de driblar a falta de recursos, não podemos esquecer que se está trabalhando com uma outra linguagem e uma outra tecnologia, que não a televisiva. Pois se é possível refletir sobre alguns aspectos da televisão a partir de um simulacro, não é possível *fazer* televisão a partir dele. Tal distinção não pode ser perdida de vista em trabalhos que utilizem simulações.

3.3.2 - Fotografia

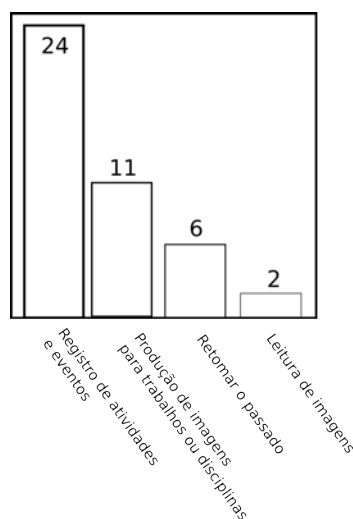
A presença de máquinas fotográficas nas escolas também não parece ser muito grande. Ressalto aqui o 'não parece' por ter ficado com dúvidas a respeito da importância que as pessoas que me informaram davam a este equipamento para um uso pedagógico, ou mesmo à compreensão de que ele é uma 'mídia'. Acredito, portanto, que as 25 indicações de presença de máquinas fotográficas nas 83 escolas pesquisadas pode ser um número abaixo da realidade. Em algumas das escolas que não citaram possuir este equipamento foram registrados trabalhos com fotografia, o que indica que ou a/o informante não considerou importante citar a máquina fotográfica mas ela existe na escola, ou os trabalhos são feitos com máquinas das professoras ou dos alunos.

Em quase todas quase todas (24) que disseram possuir tal equipamento, **o uso principal indicado foi o registro de atividades e eventos** realizados na escola ou das saídas de campo. De acordo com as informações recebidas, na maioria das vezes esse registro é feito pelas professoras e pela equipe pedagógica ou administrativa, mas houve relatos de que os alunos também fazem fotografias desse tipo. A produção de imagens para

uso nos trabalhos das disciplinas ou projetos escolares é o segundo uso mais comum.

Gráfico 03

Usos da fotografia nas escolas visitadas



Um tipo de trabalho comentado em várias escolas é o uso da fotografia para apresentação de espaços, sejam eles escolares, urbanos, caseiros, etc. Na escola [1], em um trabalho sobre problemas ambientais, os alunos fotografaram áreas do morro onde moram e que são inacessíveis às professoras e a quem não é morador. Na escola [9] os alunos fotografaram as áreas de lazer do bairro. Na escola [20], em 2003 uma professora pediu que as crianças fotografassem o cantinho da sala do qual mais gostavam, e depois cada um explicava porque tinha escolhido aquele local. Na escola [55] a fotografia foi utilizada em um projeto que buscava estimular nos alunos a percepção do espaço escolar.

O uso de fotografias nos trabalhos escolares parece estar sendo estimulado a partir da aquisição de máquinas digitais nas escolas que possuem (e usam) computadores, pois das 25 escolas que registraram possuir máquinas fotográficas, apenas uma explicitou que o equipamento é de filme. A tecnologia digital também possibilitou às professoras produzir apresentações a partir dos registros fotográficos, para mostrá-las aos pais em reuniões na escola, ou mesmo aos alunos, em sala.

O resgate do passado (da escola, da cidade, do bairro, etc.) através de imagens também foi uma atividade citada. O projeto Memorial da Escola ([26]) usa fotografias para abordar as transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos.

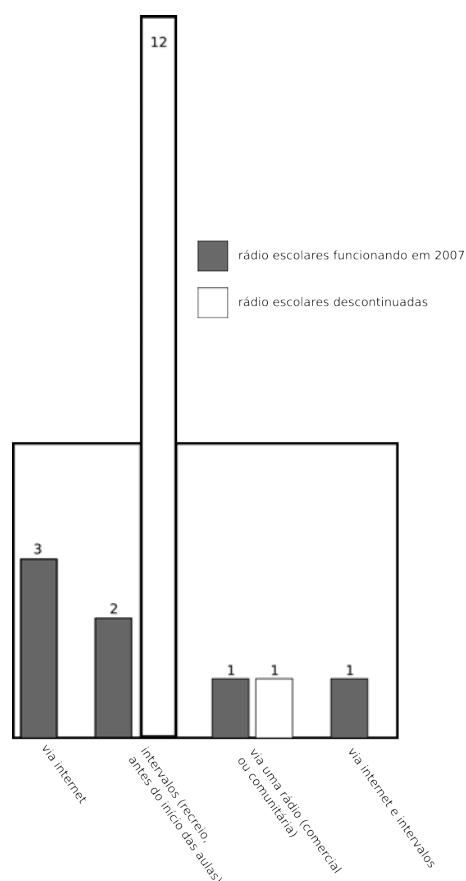
O entrelaçamento entre fotografia e vídeo foi percebido em duas escolas. Na [101] foi indicado que a fotografia é usada para o registro de atividades, exceto quando há filmagens. Na [104] houve relato de que a filmadora VHS era bastante usada até a escola receber uma máquina fotográfica digital. Esse segundo relato mostra a passagem de uma tecnologia analógica (VHS) para outra, digital, que facilita o uso das imagens nos computadores, mas que também requer o aprendizado de novas habilidades.

3.3.3 - Rádio, áudio e música nas escolas

Foram identificadas 8 rádios em funcionamento nas escolas visitadas: 3 transmitem via internet, duas funcionam exclusivamente nos horários de intervalo, uma funciona nos intervalos e transmite via web, uma transmite através de uma rádio comercial, e em um dos registros não ficou definida a forma de apresentação.

Gráfico 04

Forma de veiculação da produção de rádio



Também foram identificadas 13 experiências descontinuadas. Destas, 12 funcionavam nos horários de intervalo e uma transmitia através de uma emissora comunitária. **A maioria dos projetos (7) que já não existem foi encerrada após o afastamento da pessoa responsável pela rádio** (voluntário, professora ou estagiário). Em dois casos não foi possível identificar o que provocou o fim dos trabalhos. Nos demais houve um caso de cada: falta de tempo das professoras para continuar a tocar o projeto, atividade não foi bem recebida pela direção, atividade foi replanejada (deixou de trabalhar apenas com rádio) e os alunos desistiram porque não podiam tocar as músicas que queriam (funks com letras “pesadas”). Isso leva a crer que muitos desses projetos não são movidos pelo interesse coletivo da escola, sendo atividades promovidas por poucas pessoas. Quando essa pessoa deixa o projeto, ele morre.

As músicas tocadas parecem constituir um dos problemas das rádios escolares. Os funks com letras sexualmente explícitas incomodam direção e professoras, que geralmente os proíbem. Tal proibição desestimula a participação dos alunos e, conforme citado acima, levou ao fim uma rádio que era feita apenas por alunos. Em outro caso o funcionamento da rádio foi associado ao aumento de rixas entre tribos musicais (roqueiros, pagodeiros, funkeiros, etc.). O que poderiam ser oportunidades para trabalhar o respeito às diferenças significaram o fim das rádios. Essa última porque perdeu o apoio da direção da escola.

Foi interessante perceber que nas escolas onde havia professoras junto dos projetos de rádio, mesmo em regiões violentas e/ou onde há grande consumo de estilos musicais menos aceitos ou compreendidos pelas docentes (Funk e Hip Hop, principalmente), as divergências em função dos gostos musicais parecem não causar problemas graves. Isso destaca **a importância em ter uma professora realizando um trabalho de reflexão sobre o que está sendo feito na rádio**, para que ela não seja apenas um espaço onde os alunos tocam as músicas que gostam. Neste sentido também é importante que as rádios escolares integrem outras atividades, como notícias, rádio-teatro, recados, debates ou outros gêneros.

Além das rádios, outras atividades são realizadas nas escolas com o uso da mídia áudio. A gravação da voz das crianças para que se ouçam ou para trabalhar questões como a timidez e gagueira, a gravação de músicas cantadas pelas crianças ou pelos pais, a gravação de histórias contadas pelas crianças, o rádio-teatro e a apresentação de trabalhos escolares em áudio foram exemplos que surgiram durante a pesquisa.

Algumas professoras também usam as letras de músicas como recurso pedagógico. Segundo a informante da escola [60], quando a música é conhecida pelos alunos isso os estimula para o aprendizado do conteúdo proposto. Também foi dito em diversas escolas que muitos alunos pedem para ouvir música durante atividades que o permitam, como em aulas de Artes.

Não pude deixar de notar que na maioria das escolas existem equipamentos de som, principalmente pequenos aparelhos de rádio e CD, caixas amplificadas e microfones, equipamentos que por si só já permitiriam a criação de uma rádio-escolar simples. Muitas professoras, porém, parecem desconhecer isso. Em conversa com a coordenadora da escola [99], **ela se espantou ao verificar que já dispunha de equipamento para montar uma rádio** que funcionasse no horário do recreio¹⁵.

3.3.4 – Computadores e internet

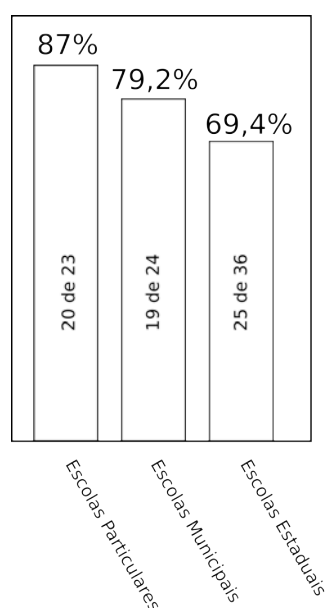
Das 83 escolas que responderam aos formulários da primeira etapa de pesquisa, 64 indicaram possuir salas ou laboratórios de informática, sendo que a maioria (61) com acesso à internet. Destas que possuem espaços informatizados, 5 disseram que não os utilizam com os alunos do ensino fundamental¹⁶. Em quatro escolas parte dos equipamentos hoje em atividade foi doada por empresas¹⁷, sendo que duas optaram por constituir uma segunda sala informatizada, e as outras duas uniram todos os equipamentos (doados por empresas e adquiridos pelo governo) no mesmo espaço. Em apenas duas escolas todos os equipamentos foram doados, não havendo computadores adquiridos pelo governo. **A presença de computadores é maior entre as escolas particulares.**

¹⁵ Uma caixa de som amplificadora, um microfone e um tocador de CDs.

¹⁶ Uma está sem uso por falta de impressora: “não adianta fazer o trabalho e não ter onde imprimir”, relatou a diretora; outra por falta de treinamento das professoras, que não conseguiam controlar a entrada de vírus e pornografia nas máquinas; uma porque está sendo usada exclusivamente para o projeto Primeiro Emprego, do governo federal; uma porque a implantação do espaço ocorreu recentemente e aguardam capacitação das professoras; uma porque os poucos micros existentes são usados exclusivamente pelo ensino médio, enquanto aguardam a instalação de novos equipamentos que os alunos do ensino fundamental também poderão usar.

¹⁷ Todos os casos de doação de equipamentos citados neste trabalho referem-se a escolas públicas.

Gráfico 05
Presença de salas informatizadas, por rede



Das 17 escolas que informaram não possuir salas ou laboratórios de informática, 11 são estaduais, 5 são municipais e uma é particular. Dentre elas, 6 disseram estar em processo de implantação, sendo 4 municipais e duas estaduais. Uma escola estadual e uma municipal afirmaram não possuir sala de computadores por não terem espaço físico suficiente para instalar os equipamentos que receberam. A municipal, que já chegou a usar a sala de computadores de uma escola próxima, atualmente usa as máquinas do Centro Comunitário do bairro no qual está instalada para trabalhar com os alunos.

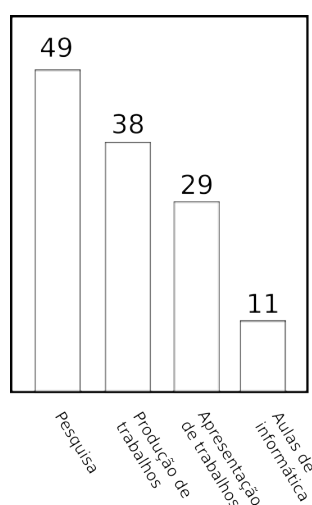
Em uma escola estadual que não possui sala de computadores, mas que utiliza um dos dois micros do setor administrativo – ambos doados por uma empresa - para trabalho com alguns alunos, houve uma reflexão inusitada. Ressaltando que o trabalho realizado não é aula de informática, eles relataram fazer um trabalho de 'desmistificação' do uso do computador junto aos alunos que não tem acesso a um. O trabalho é individualizado, e os fez questionar a reunião de todos os computadores da escola em uma única sala. Relatam, neste sentido, que, caso consigam mais doações de computadores, planejam instalar um em cada sala de aula. **Tal idéia vai na contramão do que vem sendo adotado por todas as outras escolas pesquisadas.** Mas é interessante por se constituir em uma adaptação dos usos à realidade da própria instituição, bem como apontar no sentido de uma penetração rizomática e dos computadores na escola.

A idéia de distribuir os computadores pelas salas de aula, ao invés de concentrá-los em um único espaço é também defendida por Rivoltella (2005), “porque o computador deve ser percebido pelos alunos como um elemento normal da sua vida na sala de aula” (62min). Estando em sala, o computador poderá ser utilizado no momento em que for necessário, e não apenas em dias e horários pré-fixados. “É melhor ter um computador para dois alunos, uma hora por semana, ou ter um computador para 25 alunos durante toda a semana?” (88min) questiona. Mas eles adverte que é necessário realizar pesquisas para verificar qual tipo de distribuição dos computadores é mais interessante para cada realidade.

3.3.4.1 - Os usos:

Nas 64 escolas que possuem salas informatizadas, **o uso mais freqüentemente apontado foi a pesquisa através da internet** (49 indicações), seguido pela produção de trabalhos escolares (38) e apresentação de trabalhos (29). O uso mais intenso dos computadores para pesquisas pode estar relacionado à rica fonte de informação que a internet é, mas também ao pequeno conhecimento técnico de muitas professoras em relação ao uso dos recursos informatizados para a produção de mídias, bem como à ausência de professoras exclusivas e/ou bem capacitadas em muitas das salas de computadores. Na contramão desta tendência uma escola particular afirmou que não prioriza a pesquisa na internet, preferindo levar as crianças a pesquisar nos livros, porque em casa eles basicamente só utilizam a internet para pesquisas. Embora o uso para pesquisas seja interessante e importante, tê-lo como principal uso dos computadores é uma forma de subutilização da sala informatizada, pois mantém alunos e professoras como receptores, e não produtores, de informação.

Gráfico 06
Usos das salas informatizadas



Apesar de ter encontrado um maior uso dos computadores para pesquisa, em apenas duas escolas, ambas particulares, soube que estão instalados junto à biblioteca. Por outro lado, algumas escolas afirmaram que também possuem computadores acessíveis aos alunos nas bibliotecas, onde o objetivo é essencialmente possibilitar a pesquisa. Uma escola estadual relatou que é comum dividir a turma em dois grupos: enquanto um pesquisa na internet, o outro pesquisa na biblioteca. Em uma escola municipal e outra estadual fui informado de que a sala de computadores será instalada em parte do espaço hoje ocupado pela biblioteca, em ambas para melhor ocupar o pouco espaço disponível na escola.

O uso deste espaço para aulas de informática foi apontado por 11 escolas, sendo que apenas uma indicou que este é o único uso da sala de computadores. Das 4 escolas públicas que indicaram usar o espaço para aulas de informática, 3 atendem clientela de baixa renda (Maciço do Morro da Cruz e Monte Cristo) e justificaram o uso como inclusão digital ou preparação para o mundo do trabalho. No entanto **é nas escolas particulares que encontramos o maior número de registros de aulas de informática: 7**, das 11 relatadas. Tal dado soou estranho, porque foi justamente nas escolas particulares que recebi a maioria dos relatos de que os alunos já vêm de casa sabendo usar muito bem os recursos informatizados. As conversas nas escolas permitem levantar três hipóteses, que precisariam ser verificadas: como há mais técnicas (9) do que professoras (3) nas salas de computadores das escolas particulares, eles tenderiam a estimular mais uma aprendizagem genérica da informática do que seu uso/reflexão como ferramenta para a realização de

tarefas; os pais destas crianças de classe média e alta poderiam acreditar que as aulas de informática são importantes para seus filhos, e esta cultura, aliada à de que o cliente sempre tem razão, levaria as escolas a implantar aulas de informática; as aulas de informática seriam uma fonte de receitas extra para as escolas.

O uso mais polêmico fica por conta da dupla *MSN-Orkut*, sendo o primeiro um software de comunicação instantânea e o segundo um site de relacionamento. Ambos são muito usados para comunicação, principalmente entre os jovens. Segundo pesquisa realizada pelo *Ibope/NetRatings*¹⁸ com meninos e meninas entre 2 e 11 anos que acessam a internet, 68% usam a rede para pesquisar temas em sites de busca, 66% para bate-papo (*MSN, ICQ* e outros), 63% para participar de comunidades (*Orkut, MySpace, ...*) e apenas 22% para trabalhos de escola e 13% para alimentar blogs ou fotologs. Os dados mostram a importância das ferramentas de busca e comunicação mas também indicam que os trabalhos escolares e a produção de conteúdo (mesmo não escolar) estão em segundo plano entre os usos da web para esta faixa etária. O interessante é notar que **apesar da relevância que as ferramentas de comunicação possuem para os jovens muitas escolas proibem o uso de MSN e o acesso ao Orkut**. Há inclusive uma Circular Interna (CI-196/2006, de 8/6/2006) emitida pelo *Núcleo de Tecnologias Educacionais* da *Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis* para todos os diretores de escolas estaduais, que diz que “sites como *MSN, Orkut* etc, não devem ser acessados”. Naturalmente nem todas as escolas obedecem tal restrição, pois como me disse a informante de uma escola, “os alunos adoram *Orkut*”. Embora em algumas escolas particulares também exista restrição semelhante, foi possível encontrar uma que promove a reflexão sobre o uso de *MSN* e *Orkut* junto aos alunos, outra que está realizando um trabalho que aborda as mudanças que a linguagem está passando com as abreviações criadas a partir do uso de chats e *MSN*, e outra que não só libera o uso de *Orkut* e *MSN* na sala de computadores - “eles tem domínio do *ALT TAB* para realizar várias coisas ao mesmo tempo” me disse o informante – como também os utilizam para comunicação entre a escola e os alunos. É importante registrar a afirmação da informante da escola [74], também particular, que disse que “como nem todos os computadores tem acesso à internet muitas crianças não gostam de usar a sala informatizada pois só querem usar *MSN* e

¹⁸ Divulgada pela revista *Veja* (edição 2017-18/jul/2007)

Orkut”. Nas escolas estaduais, onde há a proibição de uso, encontramos duas referências positivas à dupla *Orkut-MSN*. Na escola [1] a coordenadora pedagógica disse não ver problema no uso de *Orkut* pelos alunos na escola, em função do grande interesse que eles possuem. E na escola [115] foi registrado, entre os usos da sala informatizada, a “comunicação” através de *Orkut* e *MSN*.

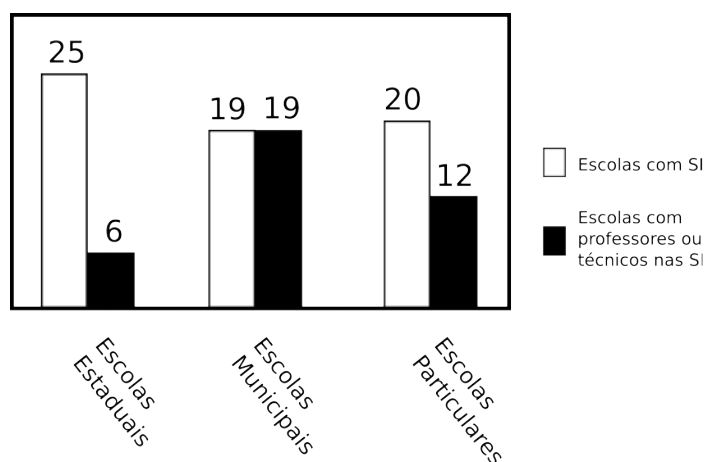
Mas o uso das ferramentas informatizadas como meio de comunicação interpessoal ou interescolar parece pouco comum. Além dos usos citados acima, tivemos escassos registros de atividades deste tipo. Em uma escola estadual o professor de Biologia – considerado pelo informante como o mais ativo no uso daquele espaço – estava tentando promover o contato com alunos de outras escolas via internet. Não foi especificado, no entanto, qual ferramenta seria usada para isso.

3.3.4.2 - A atuação de profissionais especialistas nas salas informatizadas:

Pouco mais da metade das escolas que possuem salas informatizadas afirmou contar com uma professora (27) ou técnica (9) exclusiva para este local, sendo que em 27 escolas a professora que quiser utilizar os computadores precisa encarar esta tarefa sozinha. A diferença é significativa por rede.

Gráfico 07

Escolas que contam com professoras ou técnicas nas salas informatizadas, por rede



Nas escolas estaduais têm dedicação exclusiva às salas de computadores quase

que somente¹⁹ **professoras readaptadas**²⁰. Em apenas uma escola estadual o professor responsável pela sala de computadores é o Coordenador de Turno, profissional que não é readaptado nem atua exclusivamente na sala de computadores²¹. Perguntada pela existência de uma professora responsável pela sala informatizada, a informante da escola [86] foi direta: “era nosso sonho o governo liberar um professor para isso”. Na escola [103] a diretora disse também que gostaria muito de poder contar com um profissional específico para a sala de computadores, mas que não tinha porque o projeto que doou alguns computadores à escola só aceita voluntários e a Secretaria da Educação nunca cedeu um profissional para o setor, apesar de eles já terem solicitado diversas vezes. “Eles têm uma política meio estranha. Mandam equipamento, mas como fazer? A sala é pequena, tem de dividir a turma. E quem cuida da sala com computador? O professor é só um!”, exclamou a diretora.

Em uma única experiência relatada, mas que já foi descontinuada, a professora responsável pela sala de computadores não perdeu a Regência de Classe. Isso ocorreu na década de 90 em função de um convênio entre o Secretaria de Educação e uma multinacional fabricante de computadores, que também promoveu a capacitação das duas professoras que atuaram na sala informatizada. Aparentemente o convênio foi encerrado quando os equipamentos foram roubados, em 1998.

Em nenhuma das demais escolas estaduais foi citado que a professora responsável pela sala informatizada tenha recebido treinamento específico ministrado pelo Estado²². Pelo contrário, alguns relatos dão conta de que as professoras, quando readaptadas, pagaram cursos de informática com o próprio salário, para poder se capacitar para a nova atividade.

Em três escolas foi dito que o espaço informatizado é pouco usada pelas professoras porque não há uma pessoa específica que conheça os equipamentos e possa auxiliá-los. “Ir para lá com 30 alunos, não dominando a tecnologia, fica até arriscado”, relatou a diretora

¹⁹ É possível que o correto fosse dizer “exclusivamente”, pois em diversas escolas e na Gerência Regional de Educação me foi informado que **esta é a política oficial do governo estadual**; mas não tenho dados suficientes para fazer tal afirmação generalizante.

²⁰ Professora que, por motivo de doença, não pode mais continuar atuando em sala de aula, e precisa ser 'readaptada' para outra função na escola. Como não atuam mais frente a uma turma de alunos, as professoras readaptadas perdem a Regência de Classe, o que implica na redução dos vencimentos.

²¹ Na segunda etapa da pesquisa conheci caso semelhante onde uma Assistente Técnico Pedagógica atua em tempo parcial na sala de computadores.

²² Recebi apenas, em alguns locais, informações de que houve treinamentos básicos para professoras de toda a escola. Mas também recebi relatos, em algumas escolas, de que as professoras daquela unidade nunca receberam nenhuma forma de treinamento para uso dos computadores

da escola [84], uma “expert” no uso de recursos informatizados, que já atuou como formadora no NTE estadual. Na escola [91] foi observado que o uso da sala informatizada diminuiu quando perderam o profissional específico que cuidava daquele espaço. A informante relatou que as professoras têm medo de estragar os micros, além de dificuldade para ajudar ou mesmo cuidar dos alunos. “As crianças dão um banho”, disse a informante da escola [85], referindo-se ao **medo da maioria das professoras em levar – sozinhas – os alunos à sala de computadores por saber menos do que eles**. Na escola [86] foi relatado que, por falta de conhecimento para uso dos equipamentos, a sala de computadores era usada apenas para pesquisa na internet. Na escola [79] também foi dito que a sala de computadores estava sendo pouco usada, mas que eles achavam que iriam reverter esta situação com a atuação de uma professora específica recém-chegada.

Na escola [84], durante alguns meses de 2007, um casal de pais voluntários ficou responsável por cuidar da sala informatizada. A parceria foi concretizada através do Projeto Amigos da Escola, da Rede Globo, e foi encerrada quando os voluntários tentaram impôr regras para o uso do espaço. A diretora disse que, exceto regras do tipo 'não levar café ou lanche para a frente dos computadores', não poderia aceitar a restrição, por exemplo, do acesso de alunos ou professoras ou dos horários de uso, pois a escola é pública. Com o fim da parceria um curso de informática que seria ministrado para a comunidade acabou não ocorrendo. O curso não seria gratuito, e os recursos obtidos seriam uma espécie de contrapartida financeira para os voluntários.

Dessa forma, nas escolas estaduais que não possuem professoras responsáveis pelas salas de computador, é comum ver que o uso do espaço fica, se não exclusivo, bastante restrito a um seleto grupo de docentes que já sabem usar razoavelmente bem os equipamentos. É o caso, por exemplo, da escola [85], onde a professora que mais usa o espaço é a mesma que obteve os contatos para a doação dos micros, e a mesma que montou um CD com as fotos tiradas dos alunos da 1ª série para dar de presente de fim de ano (2006) para os pais.

Já nas escolas municipais, todas as 18 que possuem salas informatizadas contam com professoras específicas para o setor, que recebem capacitação continuada através do *Núcleo de Tecnologias Educacionais* (NTE) da própria *Prefeitura Municipal de Florianópolis*. Não obtive, no entanto, informações a respeito dos problemas ou

possibilidades relacionados à atuação destas profissionais porque meu contato dentro das escolas municipais na primeira etapa da pesquisa foram justamente elas.

Das 20 escolas particulares que disseram possuir salas informatizadas, 12 contam com o apoio de técnicas (9) ou professoras (3) específicas. Em uma dessas escolas, que trabalha com técnicos de apoio, a diretora me disse que deixar os alunos somente com uma professora nesse ambiente é um passo para o fracasso, pois sozinha ela não conseguirá acompanhar nem dar atenção a todos. Caso isso ocorra os alunos poderão desvirtuar as finalidades educativas do espaço, encaminhando-se para outros usos.

Os “outros usos” - ou seja, os usos considerados problemáticos, ruins - mais freqüentemente citados nas entrevistas – principalmente nas escolas públicas, mas também nas particulares - foram o acesso a sites pornográficos, o uso de *Orkut* ou *MSN* em escolas ou em momentos onde os mesmos são proibidos, a instalação ou desinstalação de programas e o apagamento de arquivos. Outro problema freqüentemente associado ao uso da sala de computadores por professoras inexperientes, com turmas grandes ou com alunos desacompanhados de um adulto, é o surgimento de defeitos no hardware.

A importância de ter uma professora – ou técnica mas com conhecimentos de educação - responsável pela sala de computadores pôde ser sentida em um relato. No final de 2005, deixou a escola [107] um experiente profissional de informática, que no entanto centralizava as atividades com computador em suas próprias aulas. Na época o principal uso do espaço eram as tradicionais aulas de informática, ministradas pelo próprio técnico. A partir de 2006, com a entrada da nova profissional, também da área de informática, passou a haver um maior estímulo para que as demais professoras também usassem a sala de computadores. Sob influência desta profissional a escola deixou de usar o laboratório apenas para ensino de informática e passou a usá-lo também para a produção de trabalhos. Em 2006 os alunos produziram, auxiliados por ela, um folder sobre consumo e uma animação sobre o boi-de-mamão. Para aprender a fazer animações a técnica da sala de computadores realizou um curso no SESC²³. Estes trabalhos, principalmente o de

²³ A oficina de produção de animações já foi realizada em 2006 e 2007 em diversas unidades do SESC de Santa Catarina, assim como de outros estados, através de uma parceria firmada por essa entidade e o Anima Mundi (www.animamundi.com.br). Delas participaram diversas professoras de escolas públicas e particulares, mas o único registro de cruzamento entre a participação nesse curso e a produção de uma animação escolar que obtive na primeira etapa desta pesquisa é o da escola [107], que depois participou da segunda etapa da pesquisa.

animação, geraram um grande envolvimento das crianças, e despertaram a escola para o fato de que o computador não serve apenas para buscar informações, mas também para produzi-las. Foi uma mudança interessante de usos, promovida pela presença de uma profissional específica para a sala de computadores, e que tem uma visão de educação voltada para os usos da informática, e não para a informática em si.

3.3.4.3 - Os problemas:

Foram apontados pelos informantes uma série de dificuldades relacionadas ao uso dos computadores nas escolas. A falta de uma técnica capaz de manter tudo funcionando e de auxiliar as professoras no uso do espaço é um deles. A falta de capacitação das professoras para o uso dos equipamentos é outro. Os “outros usos” feitos pelos alunos – citados acima – também se constituem em um problema. O número de alunos em sala também pode vir a prejudicar a realização dos trabalhos.

Em relação especificamente ao acesso à pornografia, problema citado em diversas escolas, **recebi apenas um relato de que isso tenha sido usado para, de certa forma, discutir questões ligadas à sexualidade** com estes jovens. O mais comum é que a direção da escola busque apenas formas de evitar o acesso dos alunos à pornografia, geralmente através de bloqueadores. Foi comum, entretanto, ouvir relatos de que os alunos driblaram ou *hackearam* o bloqueio, o que sugere que este provavelmente não seja o melhor caminho.

Na escola [66], que há poucos anos atrás contava com uma sala informatizada, poucas professoras se “aventuravam” a utilizá-la. Isso ocorria, segundo a informante, porque as turmas, de 30 a 40 alunos, são muito grandes, e porque a escola não contava com uma professora específica que pudesse auxiliar a professora de turma no trabalho com os alunos. A diretora da escola [103] expressa bem essa preocupação: “a sala de computadores é pequena, tem de dividir a turma, mas quem cuida dos alunos? O professor é um só!”.

Segundo dados do Censo Educacional 2006 (MEC-INEP)²⁴, relativos ao ensino fundamental, as escolas públicas estaduais de Santa Catarina contavam uma média de 22,5 alunos por professora, contra 17,6 nas escolas municipais e 12,6 nas escolas particulares. Isso complica ainda mais o uso da sala de computadores nas escolas estaduais, que por uma política de governo já não contam com profissionais exclusivas para atender o setor.

²⁴ Dados disponíveis em www.inep.gov.br/basica/censo; consultados em 25/02/2008.

Uma solução paliativa foi indicada pela escola [26], estadual, que relatou dividir os alunos entre sala informatizada e biblioteca quando a atividade é de pesquisa.

Embora não houvesse no formulário uma pergunta específica sobre o sistema operacional²⁵ utilizado nos computadores, à medida que a pesquisa foi transcorrendo **recebi diversos relatos de resistência ao uso do *Linux***²⁶. Passei então a anotar o sistema operacional utilizado na escola, quando possível, e descobri um certo equilíbrio no uso de

²⁵ Programa ou conjunto de programas que serve de interface entre o usuário e o hardware do computador, permitindo o funcionamento conjunto de todos os dispositivos físicos que compõe a máquina. No início da era da informática, cada computador tinha seu próprio sistema operacional, o que praticamente inviabilizava a troca de informações entre duas máquinas. Para operá-los era necessário muito conhecimento técnico de cada dispositivo. Na década de 70, com a criação dos computadores pessoais (PCs), surgiu a necessidade de se ter um sistema operacional de fácil uso. No início dos anos 80 uma pequena empresa chamada Microsoft, criada por dois ex-colegas de faculdade, compra um sistema operacional já existente (QDOS), rebatiza-o de DOS (Disk Operating System) e vende a licença de uso para IBM, na época um dos maiores fabricantes mundiais de computadores pessoais. Diferente da Apple, que manteve seus PCs aceitando apenas peças aprovadas pela própria Apple, a IBM abriu o projeto de seu PC para que qualquer empresa pudesse criar hardwares para ele. Isso provocou grande popularidade nos chamados micros compatíveis com PC-IBM, e tornou o DOS da Microsoft, em poucos anos, o sistema operacional mais usado em todo o mundo. O DOS, porém, era operado através de uma interface de caracteres que necessitava que cada comando fosse digitado. Ao contrário, o sistema operacional dos Macintosh da Apple já era, nos anos 80, gráfico, operado através de um dispositivo chamado “mouse”. A Microsoft não tardou a seguir essa tendência, criando o *Windows*, uma espécie de interface gráfica para o DOS. Por não ser um programa projetado desde o início para funcionar com interface gráfica, as primeiras versões do *Windows* eram bastante precárias, mas os problemas foram sendo resolvidos com o passar dos anos, e com o lançamento de sucessivas versões (3, 95, 98, 2000, Millenium, XP e atualmente o Vista). A partir dos anos 90 o *Windows* parecia ser o único sistema operacional para computadores pessoais. Não era. Poucos, porém conheciam o Mac-OS, pois os Macintosh da Apple não são muito populares, devido ao seu maior custo, e usados principalmente por profissionais da área gráfica, música e vídeo. Nesses mesmos anos 90, um estudante de computação finlandês, chamado Linus Torvalds, usando a internet, convidou outras pessoas a desenvolver com ele um sistema operacional. A tarefa, que não era incomum principalmente como trabalho de conclusão de cursos de Computação, criou proporções mundiais a partir da ligação de diversos programadores no projeto, conectados pela internet. O sistema operacional criado passou a ser chamado de *Linux*.

²⁶ Criado por diversos programadores de forma cooperativa, o *Linux* tem como base o sistema operacional Unix, considerado o mais robusto e seguro para uso em computadores de grande porte. O *Linux* segue a filosofia de código aberto – criada muito antes dele – que permite que suas linhas de programação sejam conhecidas por qualquer pessoa. Dessa forma, programadores de todas as partes do mundo foram, pouco a pouco, melhorando o *Linux*. Como ele é aberto, foram também sendo criados diversos ramos de desenvolvimento, que deram origem às várias “distribuições” que hoje existem (Red Hat, Debian, Slackware, SuSe, etc.). A partir delas é que nasceram as distribuições mais conhecidas, como o Fedora (baseado em Red Hat), o Kurumin, o Muriqui e o Ubuntu (baseados em Debian), entre outros. Isso permite maior possibilidade de escolha, mas também confunde um pouco o iniciante. As diferenças entre uma e outra vão desde aspectos visuais até funcionalidades e programas. Nos últimos anos, como forma de popularizar o uso do *Linux*, diversas distribuições passaram a usar “live CDs” ou “live DVDs” mídias que contém todos os programas do sistema operacional, e que podem ser usadas para fazer um computador funcionar a partir do próprio CD/DVD, sem necessidade de configuração ou instalação no disco rígido. A partir destes CDs ou DVDS é também possível realizar a instalação do sistema no disco, caso desejado. Isso simplificou a instalação do *Linux*, que antes era tarefa realizável apenas por experts. Permite também testar a distribuição a partir do CD/DVD antes de decidir pela instalação definitiva no

ambos: 8 indicaram usar *Windows*, 9 indicaram usar *Linux*, e 5 indicaram usar ambos os sistemas operacionais nos computadores. Segundo informações obtidas junto ao NTE municipal, em 2007 18 salas informatizadas da rede municipal usaram *Windows* e 12 usaram *Linux*. Nas duas escolas que possuem duas salas com computadores, a que foi adquirida pelo governo usa *Linux* enquanto a outra, recebida através de doação de empresas, usa *Windows*. Destas duas que rodam *Linux*, uma não está sendo usada por falta de capacitação das professoras, e na outra, segundo me foi informado, não é possível acessar a internet²⁷, o que a torna menos usada em relação à que roda *Windows*.

Um caso problemático ocorreu na escola [91] onde, no início de 2007, segundo relatado pela informante, uma pessoa do governo federal foi até a escola, apagou todo o conteúdo dos discos rígidos (provavelmente formatou os discos), instalou *Linux* e foi embora. Como ninguém na escola sabia utilizar *Linux* – mas também possivelmente em função da forma não dialogada como ocorreu a troca de sistema operacional, além do transtorno causado pela perda dos arquivos antigos – o espaço ficou parado. Após um período, professoras e corpo técnico da escola decidiram, por conta própria, reinstalar *Windows* em algumas máquinas para utilizá-las²⁸. Há também um fato curioso: na escola [100] o trabalho que vinha sendo realizado pela professora de Português de produção de histórias em quadrinhos foi encerrado por “não ser compatível com o programa utilizado na sala informatizada (*Linux*)”. Esta informação me soou muito estranha. Fiquei pensando nela durante meses, até que descobri trabalhos de produção de histórias em quadrinhos usando o programa *Micro Mundos*, que roda apenas em *Windows*. Descobri também que nas escolas que passaram a usar *Linux* um dos programas que as professoras mais sentem falta é o *Micro Mundos*, para o uso do qual muitas receberam formação em anos anteriores.

disco rígido. Com a popularização do *Linux* tornou-se comum computadores que rodam em “dual-boot”, ou seja, com dois sistemas operacionais instalados, geralmente um *Windows* e outro *Linux*. O usuário opta por um deles na hora de ligar o computador.

²⁷ A informante disse que o sistema *Linux* Educacional instalado nas máquinas pelo governo federal não permite o acesso à internet, informação que nos foi contestada por outros entrevistados)

²⁸ É importante ressaltar que na página do Proinfo no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=209&Itemid=351>) respondendo à pergunta de se a escola pode instalar *Windows* ou Office nos computadores, é dito que “sim, porém no momento da solicitação de suporte técnico e uma possível reconfiguração do computador a empresa está autorizada a desinstalar qualquer sistema operacional, programas e arquivos existentes, entregando o computador com a configuração inicial. Por isso sugerimos que a escola realize backups periódicos do conteúdo armazenado nos microcomputadores”. Como eu não conhecíamos tal regra no momento da entrevista, não perguntamos se a escola também sabia dela, bem como não questionamos se eles teriam conhecimento técnico para fazer backup dos dados.

Isso sugere que as formações para o uso de programas podem ser limitadoras, no sentido de que quando o software muda, o trabalho que era feito com ele não é adaptado aos novos softwares disponíveis. Nesse sentido melhor seria realizar formações voltadas às finalidades pedagógicas, utilizando sempre diversas ferramentas, de forma a promover a compreensão do processo e não do uso desta ou daquela ferramenta.

Em reportagem sobre a migração de softwares proprietários - como o *Windows* - para softwares livres - como o *Linux* -, que está sendo incentivada pelo governo federal, o presidente do *Instituto Nacional de Tecnologia de Informação*, Sérgio Amadeu, relatou à jornalista Érica Speglich²⁹ que "a maior barreira para o uso do software livre ainda é cultural". Pacheco (2003) chama atenção para uma série de mitos que vem sendo criados em torno da adoção do sistema operacional *Linux*. "Por certo, todos já ouvimos afirmações como: *Linux* é difícil. *Linux* é coisa de hacker. *Linux* nunca vai superar o outro sistema". Para ele, esses e muitos outros mitos carregam junto de si interesses comerciais, pois as empresas que até hoje ganharam dinheiro vendendo licenças de uso de softwares proprietários não têm o menor interesse na disseminação de uma cultura de uso de softwares livres. Nesse contexto, Sérgio Amadeu avalia que **não bastam investimentos em tecnologias: é necessária a capacitação dos usuários para promover uma mudança deste porte**. Capacitação que só está começando a ser feita após a mudança do sistema operacional, nas escolas públicas municipais de Florianópolis. Nas estaduais não há relato de capacitação específica para uso de *Linux*.

Por outro lado não é possível ignorar que há muitas diferenças entre as *diversas* distribuições de *Linux*, e que isso confunde e assusta o iniciante acostumado a usar sempre *um único Windows*. Também não se pode desconhecer que algumas tarefas ainda necessitam de maiores conhecimentos técnicos para serem efetivadas em *Linux*, em comparação à atual versão do *Windows*. Isso, entretanto, poderia ser amenizado ou até resolvido com a contratação de professoras específicas para as salas informatizadas, e com uma capacitação técnica mais aprofundada destas profissionais. Junto a isso seria interessante que as Secretarias de Educação tivessem técnicas ou técnicos de informática no próprio quadro funcional – evitando as contratações temporárias ou de estagiários –

²⁹ **Desafios para a capacitação e ensino.** Texto de Érica Speglich para a Revista ComCiência, publicado em 10/06/2004. Disponível em www.comciencia.br/200406/reportagens/10.shtml. Consultado em 01/09/2007.

atuando em sistema de Help Desk³⁰, via telefone ou internet e, para os casos mais complicados, fazendo agendando visitas.

A manutenção dos equipamentos, às vezes, também se constitui em um problema. Em quatro escolas, todas estaduais, os informantes explicitaram o número de máquinas fora de funcionamento para ilustrar a falta de manutenção. Na [66], com apenas 4 dos 12 computadores funcionando em 2006, uma professora teve tantas dificuldades para montar um livro de receitas com os alunos que disse que irá pensar muito antes de tentar realizar novamente qualquer projeto que use a sala de computadores. Na escola [37] soube que os custos de manutenção são quase sempre bancados pela APP. Na escola [24] foi relatado que por falta de manutenção o próprio pessoal da escola retira peças de um micro para consertar outro. Afirmaram também que a instalação elétrica da sala é tão precária que é comum os computadores desligarem sozinhos durante o uso. Disseram já ter solicitado, diversas vezes, solução para o problema. Na escola [84] a informante criticou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) dizendo que “eles só dão os computadores, mas não dão nem formação nem manutenção das máquinas”³¹.

É natural que, com o uso diário, e feito por diversas pessoas que geralmente não têm conhecimento sobre o que fazer para aumentar a vida útil dos equipamentos, eles apresentem, periodicamente, problemas. A falta de conhecimento técnico, por parte das professoras que usam as salas informatizadas, também foi apontada pela informante da escola [78] como um fator relevante para os problemas ocorridos. Assim, seria natural esperar que as Secretarias de Educação tivessem serviços ágeis de manutenção, de forma a recolocar as máquinas em funcionamento o mais rápido possível, tendo inclusive alguns computadores de backup para substituir os que necessitam de manutenção fora da escola. Serviços de manutenção preventiva também seriam úteis para evitar máquinas paradas ou mesmo problemas mais graves e caros. Limpezas periódicas nos contatos de cabos, placas e memórias já evitariam muitos problemas.

³⁰ Termo em inglês que designa o serviço de apoio a usuários para resolução de problemas técnicos de informática e outras áreas

³¹ De acordo com informações que constam no site do Proinfo, a empresa fornecedora dá garantia de dois anos dos equipamentos, e após esse período a manutenção é de “inteira responsabilidade do estado ou município”. No mesmo endereço é possível ler que a capacitação das professoras “é de inteira responsabilidade da Coordenação e seus NTEs. Para solicitá-la entre em contato com a Coordenação Estadual/Municipal do Proinfo”. (<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=273>)

3.3.4.4 - Formação das professoras para o uso das tecnologias:

A escassa capacitação das professoras para o uso dos computadores - ou das mídias em geral - em sala parece ter relação direta com o pouco uso ou com um uso restrito dos recursos disponíveis. E embora o foco da presente pesquisa não seja o uso das mídias mas sim a mídia-educação - ou seja que através da utilização destas tecnologias a professora viabilize reflexões sobre os usos e costumes dos próprios alunos e da sociedade em relação aos aparatos midiáticos – a falta de capacitação para o uso das tecnologias é preocupante. Segundo a diretora da escola [61], que também ministra uma disciplina ligada ao uso de mídias para graduandos de uma universidade local, as professoras não precisam, necessariamente, ter domínio da técnica. Para ela, **a professora precisa ter é domínio teórico da relação entre educação e comunicação. Precisa saber o que fazer com as mídias em sala.** O “como fazer” pode ficar a cargo de uma técnica ou professora específica das salas de computadores, áudio ou vídeo, que para isso precisam atuar em parceria. Mas ela relativizou essa desnecessidade de saber técnico ao relatar os resultados de uma oficina de edição de vídeos, fotos e textos realizada com professoras da escola no início de 2007. Aquelas que a fizeram não se tornaram experts no assunto, nem irão substituir as técnicas que atuam no laboratório de informática da escola, mas aprenderam que não é tão complexo produzir mídias. Segundo a diretora, ficou também claro que as professoras não precisam ter medo de que os alunos saibam mais – tecnicamente falando – do que elas. Pois se a professora tem essa fragilidade técnica – e o aluno enxerga isso – ela sabe o que é possível, sabe pensar o conjunto, criticar o resultado, tem conhecimentos práticos para isso. **E, vendo que é simples de fazer, a professora também deixa de se impressionar por apresentações bonitas e pela simples habilidade técnica dos alunos.** A partir disso passa a buscar o conteúdo, mesmo nos trabalhos bem apresentados. O fato de a oficina ter sido ministrada pelo próprio profissional responsável pela sala informatizada da escola teve outro resultado interessante: a professora se deu conta de que, nas aulas que envolvam tecnologia e mídias, pode contar com a parceria deste profissional. Isso aponta para uma possível e interessante tarefa que poderia ser realizada pelas professoras ou técnicas das salas informatizadas, que é a capacitação técnica das professoras para o uso das diversas mídias disponíveis naquela escola. Caso isso ocorresse,

aos NTEs caberia a responsabilidade pela formação teórica e reflexiva, que casaria com a aprendizagem prática ocorrida na escola. A dificuldade para que isso ocorra reside, no entanto, na agenda semanal sem espaços livres das professoras.

Em diversos formulários há registros de que **muitos alunos sabem usar melhor os computadores que a maioria das professoras**. Às vezes, melhor inclusive do que as professoras ou técnicas especializadas das salas informatizadas.

Em uma escola particular houve relato de que é comum ocorrer troca de saberes a respeito do uso de computadores entre as professoras, e que isso geralmente ocorre quando há alguma necessidade específica. Relataram também que algumas vezes são os “alunos mais entendidos” que ensinam colegas e professoras a utilizar algum recurso ou programa. Em outra escola particular foi relatado que a capacitação técnica das professoras é feita pela própria coordenadora pedagógica, que atua há anos com informática educativa.

Mesmo levando em conta a autodidaxia – relatada em várias escolas como algo que ocorre na formação de várias professoras, principalmente as mais jovens - **considero importante que as escolas tomem para si – seja através de seus próprios quadros ou recursos, seja através das Secretarias de Educação, sindicatos ou associações - a formação continuada das professoras**, seja em questões pedagógicas, técnicas ou mesmo culturais. Agindo desta forma possibilitariam que um número maior de professoras pudessem passar a integrar em suas aulas os recursos tecnológicos presentes nas escolas. A capacitação abriria também, para as professoras que já utilizam esses recursos, a possibilidade de usos mais ricos e diversificados.

3.3.4.5 - Uso dos computadores para a produção de trabalhos:

Entre as formas de produção de trabalhos – uso apontado por 38 das 64 escolas que tem salas de computadores – a mais comumente citada foi a **digitação e formatação de textos**, muitas vezes incluindo neles figuras retiradas da internet ou fotografias. Comparado às antigas tecnologias de produção de trabalhos escolares, isso equivaleria ao uso de lápis e caneta para escrever e desenhar: treina para o uso do instrumento ao mesmo tempo que para outras questões (textualidade, ortografia, verbos, pronomes, etc.).

Alguns trabalhos também são feitos usando um software de linguagem *Logo – Micro*

Mundos, que roda em ambiente *Windows* -, basicamente em escolas municipais. É importante ressaltar que o objetivo deste programa (e da linguagem *Logo*) é a produção dos trabalhos em si, mas o desenvolvimento do raciocínio através da resolução de problemas – como, por exemplo, desenhar uma forma geométrica - usando a linguagem *Logo*. Fora das escolas municipais apenas uma, particular, citou explicitamente que também já o utilizou, mas afirmou que deixou de usá-lo por ter optado trabalhar com softwares tradicionais de edição de textos, imagens, áudio e vídeo.

Embora muitas escolas possuam sites, não recebi relatos que dessem conta da participação de alunos na criação destas páginas. No máximo ouvi citação ao apoio dos alunos para alguns trabalhos, como a digitação de textos ou a produção de fotografias que depois foram para o site. Nas páginas das escolas, que muitas vezes se mostram desatualizadas e pobres em conteúdo, o mais comum é que haja apenas referências aos trabalhos desenvolvidos. O processo de desenvolvimento e os produtos finais dificilmente são ali encontrados.

Também recebi relatos a respeito do uso dos equipamentos de informática para produção de blogs, sites, jornais, panfletos e livros (impressos ou virtuais), bem como a programas em áudio e vídeo. **O mais comum é que estas produções sejam feitas para a apresentação de algum trabalho escolar ou projeto**, como por exemplo o *Projeto Folclore*, um blog produzido junto a alunos da escola [53] para publicar as pesquisas que eles realizaram sobre folclore, ou o documentário em vídeo *The Consumers*, realizado por alunos da escola [35] para falar do consumismo. Mas existem também produções onde o trabalho é a própria criação da mídia, como ocorre em algumas rádios-escolares. Nelas o objetivo principal dos alunos é a produção dos programas em si, que poderão ou não abordar temas ligados a assuntos de aula. Há ainda a criação de mídias - como os livros virtuais feitos nas escolas [96] e [103] ou os diversos jornais escolares – com o objetivo de servir-se delas para a veiculação de trabalhos produzidos pelos alunos. Interessante ressaltar que na escola [96], segundo a diretora, o livro virtual foi montado com o auxílio do marido de uma professora, que “entendia de computador”.

Em relação especificamente à produção de vídeo, os relatos levam à crer que as professoras ainda não se deram conta de que as máquinas fotográficas digitais permitem realizar filmagens com qualidade razoável para uso escolar. Para isso é preciso apenas

espaço em memória, hardware cujos custos caíram muito nos últimos três anos. Hoje também é pequeno o investimento necessário para adquirir uma placa de captura de vídeo, hardware necessário para transferir gravações realizadas em câmeras VHS (encontradas em muitas escolas) para o computador. Muitas destas placas (isso varia conforme a marca e o modelo) também permitem gravar conteúdo de televisão. Apenas uma escola [64] indicou possuir placa de captura de vídeo na sala de computadores (mas que não grava TV). O uso de qualquer uma destas duas opções poderia alavancar a produção de vídeo (nas escolas que já possuem filmadoras VHS ou máquinas fotográficas digitais) através do uso do computador.

Em uma escola municipal a coordenadora da sala informatizada disse que sente **falta de reflexão sobre o uso das mídias** pelas professoras. Talvez aqui se encontre um dos elementos que esteja limitando o uso dos computadores – mas não só deles – a ferramentas de apoio pedagógico.

Mas alguns relatos apontam que essa reflexão sobre o uso das mídias existe, pelo menos junto a algumas turmas. Na escola [61] o professor de História promove discussão com os alunos sobre as fontes de informação que eles utilizam, quando realizam pesquisa pela internet. A professora de Português da escola [83] discute com os alunos a ética do copiar/colar e da citação de autoria nos trabalhos, principalmente quando há pesquisa na internet. Tais reflexões mostram-se muito importantes porque são comuns os relatos a respeito da “falta de paciência” de muitos alunos, que copiam e colam o texto do primeiro site visitado para terminar logo o trabalho, bem como da “desatenção” em não anotar o endereço ou nome da fonte de informação.

3.3.5 - Celulares

Uma constatação vem me intrigando desde 2005, quando retomei o contato com escolas de ensino fundamental: o **uso extensivo de telefones celulares por parte dos alunos**, mesmo os pequenos, mesmo os de classes sociais desfavorecidas.

Em 2006, quando atuava em uma oficina que buscava promover a reflexão sobre o uso das mídias através da produção de áudio e vídeo junto a alunos de 3ª série de uma escola municipal, usei uma das aulas iniciais para conversar sobre as tecnologias de

comunicação. Dos desenhos rupestres – que eles conheciam – aos computadores – que eles conheciam e utilizavam – fui conversando a partir de exemplos dados por eles mesmos. Quando falei do rádio e da gravação de voz, uma menina levantou a mão e disse que era possível usar o celular para gravar voz. Me espantei. Eu nunca havia usado meu celular para isso. Provavelmente notando minha curiosidade, ela puxou o próprio celular da bolsa, e simulando ser uma repórter fez uma pergunta, que foi gravada junto com minha resposta, no celular. Aquilo me marcou bastante, e a partir daí passei a observar mais, e a constatar a presença maciça deste artefato de comunicação digital na mão de crianças e adolescentes.

Para meu espanto não encontrei, até o momento da redação deste texto, praticamente nenhuma literatura a respeito do tema no Brasil³². Também nas escolas que pesquisei nesta primeira etapa o celular não apareceu como foco de nenhum trabalho ou projeto realizado. Uma única referência captada dava conta de que na escola [99] o uso de celulares foi proibido em sala de aula, onde o acesso deles só é permitido desligado. A medida foi tomada depois de diversas brigas entre alunos que não têm e outros que têm telefones celulares.

Mais uma vez, e de forma semelhante ao que assinalei acima a respeito da constatação de que os alunos acessam sites pornográficos através dos computadores da escola, a impressão que ficou foi de que a escola perdeu uma grande chance de promover o debate sobre o consumismo e a violência, de uma forma geral, e sobre o uso de celulares em específico, junto aos alunos.

3.3.6 - Jogos eletrônicos

O uso de jogos nas escolas parece ainda restrito a poucas experiências. É possível, porém, que alguns usos não tenham sido relatados, principalmente os mais lúdicos, feitos com crianças pequenas. A importância de usar, e principalmente refletir sobre o uso de jogos eletrônicos ficou patente na observação feita pela informante da escola [84], que disse que diversas professoras já observaram alunos 'matando' aula para ir às Lan Houses que ficam nos arredores da escola. Inclusive alunos pobres, de uma comunidade próxima, que teoricamente não teriam dinheiro para gastar com jogos eletrônicos. Isso sugere que os jogos eletrônicos – de console, de computador, de celular, de mão, etc. - são artefatos

³² A única exceção é o artigo “O celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas”, de Solange Castellano Fernandes Monteiro, apresentado ao GT16 da ANPED em 2006.

culturais importantes para a geração deles.

Em quatro escolas houve informação de que a sala de computadores é usada, pelas crianças menores, para jogos educativos. Tal uso, entretanto, pode ser maior, uma vez que esta não foi uma questão específica do formulário, aparecendo espontaneamente em alguns depoimentos.

Na escola [57] foi relatado que os jogos eletrônicos de computador são usados com finalidades lúdica e pedagógica. Para eles geralmente ambas estão entrelaçadas no uso escolar, pois uma atividade que possa parecer lúdica para o aluno pode ter finalidade pedagógica para a professora. Nessa escola o professor de História usa RPG para trabalhar conteúdos de história medieval.

Em 2006 a escola [26] participou do *Projeto Classe – Classificação de Software Livre Educativo*³³, que catalogou e testou programas em código aberto que servem de apoio a atividades didáticas em sala. Mas nessa escola a informação que recebi foi de que os alunos de 1ª a 4ª série realizaram um trabalho com jogos didáticos. É interessante esta tênue linha divisória entre um jogo didático e um software educacional, que borra também as fronteiras ente o lúdico e o pedagógico, como bem observou o informante da escola [57].

3.3.7 - Mídia impressa

Há diversos títulos de jornais e revistas – atualizados - disponíveis nas escolas de ensino fundamental. O mais comum é encontrá-los na sala das professoras e na biblioteca. O periódico mais citado foi a revista *Nova Escola*, (50 indicações), seguida pelo jornal *Diário Catarinense*, (49), o jornal *A Notícia* (43), a revista *Veja* (35) e a revista *Carta Escola* (30). Além destes, muitos outros títulos foram informados e/ou avistados. Embora não citadas por nenhuma escola, provavelmente por não terem assinatura, não as receberem com periodicidade fixa ou talvez nem as comprem mas sim receberem por doação, as revistas de histórias em quadrinhos também foram bastante avistadas nas escolas. Não foi possível, porém, descobrir os títulos mais presentes nas escolas visitadas.

Essa diversidade de publicações impressas constatadas em todas as escolas mostra que professoras e alunos têm acesso a elas, para uso em sala de aula, estudo e informação.

³³ Para maiores informações, acessar <http://classe.geness.ufsc.br/index.php/CLASSE>

Mesmo na escola [38], que não registrou o recebimento de nenhuma assinatura, são encontrados títulos trazidos pelas professoras. Na escola [45], que não registrou a presença de nenhum jornal ou revista no formulário, notamos a presença deles em função do registro da produção e uso de jornais em sala.

O uso mais citado de jornais e revistas em sala (13 indicações) foi a leitura de matérias ou artigos cujo conteúdo esteja relacionado ao assunto que está sendo trabalhado na disciplina. Em seguida (12 indicações) tivemos o uso para leitura seguida de discussão sobre o conteúdo. Mas jornais e revistas também são usados para estímulo à leitura (7), pesquisa (6), observação/identificação de diferentes tipos de textos (4), recorte de letras e formação de palavras durante a alfabetização (4), material de apoio a projetos e trabalhos (2), e reinterpretação/reescrita (2). Entre as 19 escolas que explicitaram utilizar histórias em quadrinhos em sala, o uso principal é como incentivo à leitura (5 indicações). Isso indica que o principal uso de jornais e revistas é a busca de informações alternativas ao livro didático, além da leitura em si.

Algumas práticas foram explicitadas durante as conversas. A professora de Português da escola [57] disse pedir semanalmente aos alunos de 8ª série que tragam uma notícia relevante. Em sala, cada um explica porque escolheu aquela notícia, e depois ocorrem debates sobre os assuntos abordados nas matérias. Ao final é feito um trabalho, muitas vezes um relato sobre o assunto, que muitas vezes também é usado para estimular a escrita, disse a informante. Na escola [73] foi relatado que a partir dos assuntos trazidos pelos textos dos jornais as crianças criam outros tipos de textos, como notícias, cartas, conversas telefônicas ou contos. A escola [88] disse que busca sempre promover leituras críticas dos conteúdos de gibis, revistas, jornais, e outros textos de mídia impressa. Na escola [107] foi dito que a professora de Português usa jornal em sala tanto para trabalhar o conteúdo do texto, quanto para refletir sobre questões ligadas à comunicação, como por exemplo 'com quem o texto quer se comunicar'. O professor de Biologia da escola [37] usa textos de revistas científicas e de variedades para discutir com os alunos as diferenças entre as abordagens. A professora de História dessa mesma escola usa matérias de jornais atuais para iniciar discussões sobre temas históricos. Na escola [68] houve relato de uma professora que evidencia aos alunos o ritmo de circulação de jornais (diários) e revistas (semanais). Na contramão dos projetos de uso de jornal na escola, a informante da [73] relatou que preferem promover a leitura de

textos de revistas, que são mais longos que os de jornais.

Em algumas escolas houve citação de qual professora ou disciplina utilizava jornal ou revista em sala. De acordo com os registros, o uso é mais frequente na disciplina de Português (16 citações), seguido do uso em Geografia e nas 4^{as} séries (6), 1^a série (4) e História e Ciências (3).

A presença da internet, porém, pode levar alunos e professoras e terem menor contato com a mídia impressa, num futuro próximo. Na escola [57], particular, jornais e revistas passaram a ser acessados via web, em função da variedade muito maior do que poderiam assinar, e da possibilidade de encontrar abordagens diferentes, semelhantes, conflitantes, etc. Nessa escola, que não assina periódicos para uso dos alunos, jornais e revistas são trazidos pelas professoras quando elas consideram importante o uso desse material extra, impresso.

3.3.7.1 - Formação:

Embora a presença de jornais e revistas nas escolas seja grande, e haja um bom número de citações de uso dos mesmos em sala, **parece haver pouca preocupação em relação à qualificação das professoras para isso**. Os únicos registros de formação encontrados partiram das próprias empresas de comunicação. Foi o caso da participação de 6 escolas, todas estaduais, em palestras de capacitação para o uso de jornais em sala de aula. O *Projeto Leitura de Jornal em Sala de Aula* (ou *Programa Jornal na Educação*³⁴, como foi chamado pela mídia) chega às escolas estaduais através da Secretaria Estadual da Educação. Uma ou duas professoras das escolas interessadas participam das capacitações, recebem material impresso, e passam a atuar como multiplicadoras, estimulando o uso entre as docentes. A formação foi ministrada pela equipe pedagógica do Jornal *A Notícia*. O Projeto,

³⁴ “Desde o dia 20 de setembro, cerca de 1 milhão de alunos das escolas da rede pública de ensino de Santa Catarina participam do Programa Jornal na Educação, que promove a leitura de periódicos nas salas de aula como instrumento pedagógico de enorme valia na interpretação do cotidiano, alcançando as esferas local, estadual, nacional e internacional. O governo estadual, via Secretaria da Educação, garante a presença de cerca de 4 mil assinaturas dos dois principais jornais de circulação no estado, *A Notícia* e *Diário Catarinense*, todos os dias, em mais de 1.300 escolas” (TERNES, 2005). Cabe aqui ressaltar alguns detalhes. Primeiro que o autor deste artigo, o jornalista e historiador Apolinário Ternes, ligado ao jornal *A Notícia*, apresentou neste artigo uma visão acrítica, quase um *press-release* do Programa, praticamente apenas repetindo dados disponíveis no site da *Associação Nacional dos Jornais* (ANJ). Uma segunda anotação diz respeito a que os jornais citados, *A Notícia* e *Diário Catarinense* deixaram, a partir do final de 2005, de ser concorrentes, passando a pertencer a um mesmo grupo, a *Rede Brasil Sul de Comunicações* (RBS). Apesar de pequenas diferenças regionalizadas, ambos hoje apresentam o mesmo perfil político-editorial e, às vezes, os mesmos textos ou imagens.

entretanto, limita-se a estimular a leitura e o uso de jornais de grande circulação como fonte de informação e pesquisa, não promovendo a produção de jornais escolares. Em nenhuma das 6 escolas que disseram ter participado da capacitação há produção de jornal escolar.

A outra forma de 'capacitação'³⁵ também é promovida por empresas de comunicação através das revistas *Carta Escola*³⁶ e *Veja Escola*, ambas encontradas nas escolas visitadas (principalmente a primeira, registrada por 30 delas).

Ambas as formas de capacitação promovidas pelas empresas perseguem o duplo objetivo de formar novos leitores e promover a cidadania. A própria *Associação Nacional dos Jornais* (ANJ)³⁷ possui um *Programa Jornal e Educação*, criado para ajudar os jornais associados à promover seus próprios programas voltados ao uso de jornal na escola.

Pela trajetória que os associados já percorrerem com suas próprias iniciativas, já reunimos informações suficientes para vislumbrarmos o expressivo potencial dos programas de Jornal e Educação não só para formar o leitor do futuro como para expressar a responsabilidade social das empresas e como instrumentos capazes de acentuarem a imagem positiva de cada jornal que se lança nesse tipo de empreendimento. (LOZZA, 2007)

Paroli e Almeida Júnior (2006), ao avaliar os programas de uso de jornais em sala oferecidos por empresas de comunicação, destacam que ao capacitar as professoras para usar jornais em sala de aula as empresas “vem resolver parcialmente a carência (lacuna) deixada na formação na graduação para lidar com as novas tecnologias como recurso pedagógico”. Mas observam também que “a crítica à própria mídia, essencial para uma leitura crítica, que instiga a pesquisa e a procura de outros meios, de outras fontes de informação, não aparece de forma satisfatória nos objetivos dos programas avaliados”. Não

³⁵ Embora não constitua uma capacitação no sentido estrito, estas revistas apresentam uma série de sugestões de uso das entrevistas e artigos com os alunos. Estimulam, desta forma, o uso de tais materiais em sala, e fornecem reflexões sobre suas potencialidades.

³⁶ “Seleção de reportagens publicadas semanalmente em *Carta Capital*, seguida de uma ou mais atividades que podem ser desenvolvidas em aula. (...) Assim o leitor-docente, primeiro, informa-se sobre algum tema da atualidade pertinente à sua disciplina. Em seguida lê a proposta de trabalho em sala de aula, sempre elaborada por professores com larga experiência” (www.cartanaescola.com.br/videl-bula - consultado em 8/jun/07). É interessante que da leitura de *Carta na Escola* “surja uma aula que consiga relacionar o que eles aprendem na escola com o mundo em que vivem”. Segundo o infográfico publicado no site da revista, em todas as reportagens é identificada “a disciplina escolar para qual a proposta de atividade didática está dirigida”. Há sempre um texto de contextualização do assunto. A coluna *Em Sala* é um guia de atividades didáticas, tais como trabalhos em grupo, visitas monitoradas, aulas expositivas, etc.

³⁷ Entidade que representa as empresas editoras de jornais no Brasil (www.anj.org.br)

se pode perder de vista que a queda na venda de jornais nas últimas décadas faz com que as empresas vejam nas crianças e jovens os potenciais leitores (clientes) do futuro. Aposta que também pode ser observada na inserção, em alguns jornais a exemplo de *A Notícia*, de 'resumos' das notícias para consumo infantil (*Para seu filho ler*).

Mas o incentivo ao uso de jornais e revistas por professoras pode vir também da profissional que cuida da biblioteca³⁸. Na escola [20] a professora que participou de uma oficina ministrada pelo jornal *A Notícia* para bibliotecários das escolas relata que aprendeu a selecionar conteúdo e sugerir o uso de textos de jornais para professoras. De forma semelhante, mas sem registrar ter participado de qualquer formação nesse sentido, a profissional da biblioteca da escola [29] avisa a coordenação e as professoras quando percebe que há matérias e artigos que podem ser usados em sala. Nessa escola também foi registrado que as sugestões de uso de textos publicados em jornais e revistas muitas vezes chegam através da rede da qual ela faz parte.

Na escola [99] a coordenadora relatou que periodicamente faz cópias de textos publicados em jornais e revistas e os deixa em uma pasta na sala das professoras. Quando ninguém pega os textos para ler, ela os leva em mãos. É comum que as professoras reclamem, dizendo que não têm mais tempo para ler nada, que falta tempo para preparar as aulas. Para a coordenadora, elas ainda não se deram conta de que ao usar materiais ligados ao cotidiano podem atrair a atenção dos alunos para suas aulas.

3.3.7.2 - Produção:

Em diversas escolas encontrei produção de jornais, histórias em quadrinhos e outros tipos de materiais impressos, como jornais-mural, folders, rótulos e panfletos. Em 18 escolas recebi notícia da produção de histórias em quadrinhos. Não foi registrada grande diferença entre as três redes: 7 em escolas estaduais, 6 em municipais e 5 em privadas. O mais comum foi encontrar estas produções junto a turmas de séries iniciais. De forma semelhante à leitura, onde é comum que crianças pequenas leiam imagens antes de ler os textos, também parece ser esta a lógica, citada em uma escola, de promover a narrativa através de desenhos antes mesmo que as crianças consigam se expressar através das

³⁸ Que nem sempre é uma bibliotecária por formação. Em algumas escolas, da mesma forma que ocorre com as salas informatizadas, vai para a biblioteca a professora que é readaptada, sem que necessariamente tenha formação para isso.

palavras. À medida que vão aprendendo a escrever, os balões de texto ou palavras dentro do quadro são usadas para complementar a narrativa. Na escola [99] foi registrada a existência de uma folha de papel padrão, com 8 divisões iguais para que os alunos criem histórias com 8 desenhos.

Também **encontrei 10 escolas onde ocorre produção de jornais impressos**. Não diferencio aqui se o jornal é feito em uma determinada disciplina ou se é um projeto que abrange alunos de diversas turmas, pois nem sempre recebi este detalhamento. Em uma destas escolas há a produção de dois jornais, sendo que um é geral de toda a escola, e outro é feito pelos alunos da 4ª série. Foi observada uma pequena diferença entre as redes: nas escolas municipais encontramos a produção de 5 jornais, contra 3 nas estaduais e apenas 2 nas particulares.

Entre os jornais citados, há pelo menos dois³⁹ que são impressos em gráfica. No caso da [26] isso foi possível depois que estagiários conseguiram patrocínios para custear a impressão. Na escola [39] tal custo foi bancado por uma ONG ligada à preservação do meio-ambiente. Das 4 páginas do jornal, três foram ocupadas por textos dos alunos e uma por textos da ONG patrocinadora. Na escola [91] o jornal é montado no computador e reproduzido através de xerox, no formato de uma folha A4 dobrada ao meio.

Na escola [42] foi registrada a produção de um jornal, mas como a única edição até agora impressa foi feita pelo Assistente Técnico Pedagógico, não a computei entre as 10 acima citadas. Foi informado que a idéia da escola é promover a participação de alunos e comunidade nas próximas edições. Na escola [73] foi relatado que geralmente a produção de jornal (que não está ocorrendo este ano, e por isso também não foi computada entre os 10 acima citados) é usada para fazer o registro de algum projeto, embora possa incluir também outras notícias, geralmente ligadas a esportes ou violência. Segundo a informante “as crianças vão para o jornal com o olhar voltado para o que viram na TV”.

Em 5 escolas também foi registrada a produção de livros impressos, em 2007 ou em anos anteriores. Na escola [6] o projeto *Pequenos Autores* produz anualmente dois livros. Um é feito com imagens e textos de alunos do infantil à 4ª série, e abrange temas diversos. Outro é composto de textos temáticos produzidos por alunos de 5ª a 8ª série. No final do ano

³⁹ Não posso afirmar que não há outros, entre os 10 citados, que não sejam impressos em gráfica. Como tive registro de alguns jornais através dos formulários de pesquisa, a falta de detalhamento impossibilita afirmar se são impressos em gráfica, xerox, mimeógrafo ou outro sistema.

a escola promove um lançamento, com sessão de autógrafos, para valorizar o trabalhos dos alunos. Também a escola [73] produz anualmente um livro, geralmente de literatura, com alunos de 4ª série. Na escola [62] a produção de livros ou revistas é usada como forma de apresentação ou finalização de trabalhos. Todas estas três, que registraram a produção sistemática de livros, são particulares. Na escola [66] foi produzido, em 2006, um livro de receitas com maçãs, por alunos de 4ª série. E na [67] foi registrada a produção de um livro de histórias com alunos da 2ª série, em 2006. Estas duas escolas que registram a produção de livro como uma atividade pontual são, ambas, públicas (uma estadual e outra municipal).

Recebi ainda o registro de outros tipos de produção de material impresso. Na escola [18] foi realizada em 2007, com alunos de 5ª série, a construção de um panfleto para venda de um produto. Na escola [38] foi feita, também em 2007, uma produção de anúncios. No ano anterior, nessa mesma escola, foi realizada a criação de rótulos de produtos. Para fazer o trabalho os alunos iam nos mercados pesquisar os rótulos e preços de diversos produtos. Na escola [107], em 2006, foi produzido um folder sobre consumo. Para esta produção foi utilizado o laboratório de informática.

A produção de jornais-mural também ficou evidente nas visitas às escolas, embora nem sempre ele fosse lembrado durante as entrevistas ou preenchimento dos formulários. Às vezes nem pelo pesquisador, que também estava acostumado a enxergá-lo como um simples cartaz feito pelos alunos. Mas o trabalho em algumas escolas mostrou que para fazer um jornal-mural pode-se trabalhar de forma muito parecida com a de um jornal impresso. Em algumas situações, o uso intenso chamou a atenção do pesquisador. Em uma escola devido ao trabalho de coleta de notícias positivas e negativas sobre um determinado tema. A cada semana uma turma ficava encarregada de trazer matérias de jornais e revistas que abordassem o assunto, a favou ou contra. Em outra porque os diversos jornais-mural que ocupavam as paredes do longo e deserto corredor que leva à sala da coordenação abordavam temas atuais e ligados à realidade da escola, feitos com recortes de textos e imagens de jornais e revistas, sobre diversos temas da atualidade (violência, sexualidade, dia das mães, etc.).

3.3.8 - Reflexão sobre o consumo de mídias

Embora o uso das mídias nas escolas seja grande, **não é possível dizer que refletir sobre os usos que crianças e adultos fazem dos meios de comunicação seja uma atividade escolar comum.** Encontrei apenas 18 citações, nas 83 escolas visitadas, sobre possíveis atividades de reflexão a respeito do consumo de mídias, ocorrendo basicamente em três espaços: disciplinas específicas sobre cidadania, comunicação ou ética/moral (6 escolas); disciplinas curriculares, quando surgem debates, questionamentos, abordagens ou interesses específicos (6 escolas); atividades/disciplinas que usam ou produzem mídias (3 escolas). Isso sugere que as reflexões ocorrem descoladas da produção (e, aparentemente, mesmo do uso) de mídias, e possivelmente em um viés de leitura crítica. É possível que este número tenha sido sub-avaliado, uma vez que tais atividades não promovem a produção de um trabalho ou produto final, e assim podem ser menos conhecidas pelo corpo técnico da escola.

Mas a reflexão sobre o consumo de mídias também pode ocorrer em outros espaços. Na escola [107], além de ocorrer dentro de algumas disciplinas, com os alunos, a reflexão sobre o consumo de mídias também se dá junto aos pais. A escola [94] disse que a reflexão sobre o uso das mídias se dá entre as professoras, nos momentos de planejamento, avaliação e demais encontros pedagógicos. Na escola [21] foi registrado que quando uma professora falta, o plantão pedagógico que a substitui geralmente trabalha assuntos gerais, o que pode incluir a mídia ou o consumo de mídias.

3.3.9 - Projetos

Em 14 das 83 escolas que derem retorno à pesquisa nos foi explicitada a utilização de projetos de trabalho com os alunos. Esta forma de trabalho parece estimular o uso de diversas linguagens, de forma direta ou mediada por alguma tecnologia de comunicação e informação. Conforme relatado pela escola [30], a partir do momento em que precisam apresentar trabalhos interdisciplinares, em forma de projetos, os alunos passam a usar muito mais as mídias e recursos informatizados. De acordo com a supervisora da escola [93], o trabalho por temas, bem como os projetos realizados são bastante propícios para o uso de mídias.

Algumas escolas definem um tema geral que deve ser trabalhado por todos os alunos.

São projetos genéricos nos quais muitas vezes é fácil notar a influência das mídias. **Eventos esportivos (Copa do Mundo de futebol, Olimpíadas, Jogos Pan-Americanos) ou assuntos que estão na ordem do dia (aquecimento global, a visita do Papa, etc.) foram abordados em inúmeros trabalhos e projetos relatados.** E, se esses assuntos são tão populares, devem boa parte disso aos meios de comunicação⁴⁰. Diversos veículos, em todas as mídias, abordam diariamente aquele mesmo assunto, por um bom período de tempo. As abordagens que encontrei nas escolas buscam na mídia informações sobre o evento/assunto, ou o acompanhamento do mesmo, para a realização do trabalho. Não obtive relato, embora possa ter havido, de trabalhos que abordem as questões publicitárias ligadas aos eventos/assuntos (propagandas que são repetidas a cada intervalo, contagem regressiva para o início do evento, etc.) ou o merchandising dentro das transmissões.

É importante ressaltar que há também muitos trabalhos/projetos que não são necessariamente estimulados pela pauta das mídias (o próprio bairro, a cidade, os alimentos, um determinado poeta ou escritor, etc).

De acordo com a informante da escola [35], a grade de horários das disciplinas é um entrave ao trabalho por projetos, pois dificulta a atuação em conjunto de algumas professoras devido ao choque de horários. Informação idêntica foi fornecida pela escola [90]. A informante da [35] disse também que o essencial para um bom trabalho com projetos é a realização de reuniões periódicas entre coordenação pedagógica e professoras, bem como reuniões entre as próprias professoras para promover a interdisciplinariedade. Na escola [61] os projetos são estimulados pela coordenação, a partir de diretrizes traçadas pela direção. Reuniões de acompanhamento são periodicamente realizadas. O objetivo é tirar as professoras da acomodação pois, segundo a diretora, “professor acomodado é repeteço de projetos”.

A informante da escola [35] disse que inicialmente as professoras tinham medo de atuar com projetos, pois “antigamente” trabalhar com projetos significava ajustar todas as atividades em torno de um tema central, definido de cima para baixo. Tal forma de

⁴⁰ Na dissertação de mestrado 'Os jogos Pan-Americanos Rio/2007 e o agendamento midiático-esportivo: um estudo de recepção com escolares' (inédito até o fechamento deste trabalho, mas cuja defesa pude assistir), de Cristiano Mezzaroba, a televisão foi apontada pelos estudantes como a principal fonte de informação a respeito dos jogos Pan-Americanos (mais de 90% deles indicou esta mídia). A segunda mídia mais importante no conhecimento que os alunos tinham sobre os jogos era a internet (pouco menos de 50% na escola particular, e 65% na municipal – a diferença é estimada em função do uso da sala informatizada para buscar informações sobre o Pan).

trabalho com projetos, entretanto, ainda existe. Na escola [83], por exemplo, foi relatado o que eles chamam de “projetão”: diversas disciplinas e professoras unidas em torno de um tema central, que em 2007 foi o meio-ambiente e no ano anterior foi os estilos musicais. As escolas que realizam “projetões” genéricos, válidos para todas as turmas e disciplinas, tendem a essa centralização, que pode ser temida e desinteressante para algumas professoras, por tolher-lhes a liberdade de ação, conforme relatado em algumas escolas.

Isso mostra que nem sempre a definição dos projetos conta com a participação das crianças. Às vezes, nem das professoras. Para que houvesse efetiva possibilidade de participação direta dos alunos os projetos deveriam ser gestados nas turmas.

3.3.10 - Algumas carências detectadas em relação ao uso das mídias

O assistente técnico pedagógico da escola [52] relatou que os profissionais da escola têm carências no uso de tecnologias, e com isso fica difícil eles partirem para usar as mídias além do tradicional. Disse também que a maioria das professoras têm acesso apenas à grande mídia. Que muitas professoras têm computadores em casa mas praticamente não sabem usá-los. Também outras mídias, como a fotografia, seriam pouco usadas pelas professoras.

A escola [66] registrou que não conta com profissionais dedicados para a sala informatizada nem biblioteca. Não tem nem mesmo uma professora de plantão que possa suprir eventuais faltas de docentes. O fato de não trabalharem com mídias foi justificado no sentido de que há grande carência de pessoal e de material, e assim muitos outros problemas a resolver. A escassez de material de consumo, por exemplo, leva algumas professoras a pagar do próprio bolso a aquisição de certos materiais, como cola para montar cartazes. Resolver tais urgências seria mais prioritário que buscar trabalhar com mídias.

Pode-se então levantar uma questão: até onde o poder público valoriza a formação das professoras? Na escola [79], estadual, ouvimos a vice-diretora dizer, ao telefone, para a diretora, que “pós-graduação não vale a pena financeiramente”. Segundo ela, ter uma graduação era importante, mas fazer mestrado não valia a pena. Naturalmente o raciocínio dela seguia apenas a lógica financeira. Mas não seria o fator financeiro também um estímulo à formação?

Mas a questão extravasa a abordagem financeira e política. Na escola [84] um fato inusitado chamou a atenção deste pesquisador. Uma professora foi até a sala da diretora pedir uma máquina fotográfica para registrar o aniversário de um aluno. A diretora pegou duas máquinas, uma digital e outra de filme, e a professora disse então que não sabia mexer nelas, pedindo então para que a diretora já deixasse tudo prontinho para bater as fotos. A diretora apagou algumas imagens do cartão da máquina digital para que houvesse espaço para novas fotos e a entregou ligada para a professora, dizendo “para bater a foto era só apertar nesse botão” (e apontou para o disparador). Entregou também a máquina comum, já com filme, mas desligada. Cerca de meia hora depois volta a professora dizendo “não consegui usar as máquinas”. E logo complemento: “tive de fazer as fotos como o meu celular”. O que ocorreu foi que a máquina digital desligou automaticamente (depois de alguns minutos sem uso esse tipo de equipamento desliga para economizar bateria) e a professora não soube ligar, como também não soube ligar (abrir) a máquina de filme. Por isso ela teve de usar seu próprio celular, que possuía câmera fotográfica, e ao qual ela já estava acostumada. Esse episódio me levou a refletir que **o medo pode ser mais significativo, nos casos de resistência ao uso, que o desconhecimento técnico**. Pois se ela sabia ligar e operar um celular, o que de tão difícil existe numa câmera fotográfica? Levou também a refletir que **seria muito mais fácil trabalhar com mídias nas escolas a partir daquilo que as professoras já conhecem, gostam e dominam**.

AMPLIANDO A IMAGEM

*a novidade cultural da garotada
favelada, suburbana, classe média, marginal
é informática metralha
sub-UZI equipadinha com cartucho musical
de batucada digital
gatilho de disquete marcação pagode-funk
de gatilho marcação de sambalço
com bатуque digital de sub-UZI musical
de batucada digital*

[Rio 40 graus – Fernanda Abreu]

Descrevo neste capítulo a segunda etapa da pesquisa de campo, que foi iniciada a partir da análise dos dados da primeira etapa. Após uma breve apresentação das três escolas nas quais pesquisei, passo à descrição do que me foi relatado e do que observei no campo, dividindo os temas também por mídias, da mesma forma como já fiz no capítulo anterior para a primeira etapa da pesquisa.

4.1 - As escolas

A escola municipal eleita situa-se na ilha, em região de muitos contrastes sócio-econômicos, sendo vizinha a um bairro de classe alta, a uma região universitária e a um morro onde residem pessoas de baixo poder aquisitivo. Criada há pouco mais de 15 anos, inicialmente atendia a filhos de funcionários de empresas estatais que haviam se instalado nos arredores, mas hoje possui uma clientela bastante heterogênea. Em 2007 atendeu cerca

de 360 alunos de 1ª a 8ª série e contou com 46 professoras. Do total de professoras, cerca de 60% eram temporárias, a maioria das quais atuando entre 5ª e 8ª série¹. A escola possui uma sala informatizada² com 15 computadores para uso dos alunos rodando sistema operacional *Windows*. A conexão à internet é lenta – 128 kpbs³ - e os micros são de 2002, tendo sido adquiridos através do *Programa Nacional de Informática na Educação* (Proinfo). A sala conta com uma profissional exclusiva – chamada de 'coordenadora da sala informatizada'⁴, figura existente em todas as escolas municipais que possuem salas informatizadas. Um detalhe que me interessou é que esta professora estava realizando um curso de especialização à distância⁵, patrocinado pelo Ministério da Educação. Nesta escola haviam sido identificados, na primeira etapa de pesquisa, trabalhos com jornal, rádio, produção de histórias em quadrinhos, o uso de vídeo como ferramenta pedagógica, a produção de fotografias e vídeos como registro, a pesquisa na internet e a apresentação de trabalhos no computador.

A escola estadual escolhida situa-se na região central da ilha, e atende principalmente

¹ Segundo informações obtidas junto à direção da escola, haviam apenas duas professoras efetivas entre as que atuavam de 5ª a 8ª série

² Sala informatizada' é o nome usado para as salas de computadores em todas as escolas municipais de Florianópolis

³ Para efeitos de comparação, vale a pena lembrar que uma conexão por linha telefônica tem velocidade de 56 kpbs, e que a menor velocidade hoje comercialmente disponível de conexão ADSL na principal operadora telefônica de Santa Catarina é de 250 kpbs, e que geralmente isso é usado na conexão à internet de apenas um computador. No início do segundo semestre uma coordenadora de sala informatizada da rede municipal postou no grupo de discussão das coordenadoras uma mensagem (“Sabendo da dificuldade de trabalhar com pesquisa na internet e nas SI, por conta da lentidão da mesma, sugiro que as escolas, coordenadores das SI e alunos juntos façamos algo para mobilizar o Secretário. Assim segue o e-mail do mesmo para que possamos enviar-lhe nosso descontentamento pelo que está posto. Quanto mais e-mails ele receber, mais rápido ele vai pensar no assunto”) que estimulava a reivindicação de um acesso mais rápido. O assunto não era novidade, conforme me foi relatado. Mas parece ter incomodado algumas pessoas. O fato é que o assunto vazou da lista, e em poucas horas a professora que havia escrito a mensagem recebeu ligação telefônica de um superior hierárquico. Pelos relatos que tive a conversa foi bastante ríspida por parte desse chefe. O assunto morreu na lista de discussão, mas continuou vivo entre as coordenadoras. Tanto que durante o seminário de avaliação do uso das salas informatizadas das escolas municipais, realizado no final de novembro, ele veio à tona novamente. Na ocasião, além da baixa velocidade, houve reclamação de que a conexão “cai com frequência”. O tema era tão evidente que uma professora exclamou: “é claro que ia aparecer essa questão. Ainda bem!”. A resposta aos reclames chegou na mesma reunião, quando a coordenadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais da Prefeitura Municipal anunciou que a conexão com a internet estaria sendo melhorada, passando dos atuais 128 para 512 kpbs. Segundo ela as alterações seriam feitas durante os meses de janeiro e fevereiro, de forma a estarem prontas para o início do ano letivo de 2008.

⁴ O cargo existe de fato mas não de direito. Oficialmente as coordenadoras de SI são professoras designadas para atuar nesse espaço

⁵ 'Tecnologias da Informação e da Comunicação na Promoção da Aprendizagem', executado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e voltado para professoras e multiplicadoras da rede pública de todos os estados.

jovens oriundos da região do Maciço do Morro da Cruz, muitos deles de famílias de baixa renda⁶. Em 2007 a escola atendeu 485 alunos no ensino fundamental e 160 no ensino médio (noturno), e contou para isso com o trabalho de 57 professoras, sendo 35 efetivas e 22 temporárias. Este estabelecimento de ensino foi fundado em 1912, e funciona em um prédio bastante antigo, reformado há poucos anos. A escola possui uma sala de computadores, montada com máquinas doadas por ONGs e empresas, e que por isso possuem as mais diversas configurações. Uma Assistente Técnico Pedagógica auxilia os alunos de 5^a a 8^a série no uso dos recursos informatizados, em horários previamente combinados, no contraturno, e os alunos de 1^a a 4^a quando a turma usa o espaço junto com a professora. Todos os computadores rodam sistema operacional *Windows*, mas as versões são variadas. O acesso à internet é lento, o que inviabiliza o seu uso nas máquinas mais velhas. Nesta escola haviam sido identificados o uso de filmes e vídeos como recurso pedagógico, de fotografias no resgate da história da escola, uma rádio que não funcionava mais, dois jornais, um trabalho com fotografias e vídeo na 4^a série e outro sobre consumo de propaganda com alunos de 7^a a 8^a.

A escola particular selecionada está localizada na região sul da ilha e atendeu a 164 alunos em 2007, na sua maioria jovens de classe média. Fundada em 1993, ela conta com o trabalho de 16 professoras e possui turmas do 1^o ao 9^o ano, sendo que a maioria dos alunos se concentra nas séries iniciais. As turmas do 6^o ao 9^o ano são relativamente pequenas, atendendo entre 10 e 20 alunos. Nela há um “laboratório de informática” - esta é a denominação do espaço dos computadores na escola - com máquinas rodando *Windows XP*, e com acesso relativamente rápido à internet. A escola conta com uma professora que ministra aulas de informática para alunos de todos os anos. Um detalhe que me chamou a atenção foi o relato de que a contratação dessa professora - técnica em informática - havia provocado um maior uso do espaço por parte das professoras, possibilitado a produção de mídias por parte dos alunos e chamado a atenção da escola para o fato de que as mídias podem ser também um canal de expressão e não apenas de consumo. Foi identificado nesta escola um debate sobre consumo de TV e filmes, o uso de jornal em sala e a produção de histórias em quadrinhos, além de já haverem ocorrido produções anteriores de folder, vídeo

⁶ Dados obtidos junto à secretaria da escola e na matéria “Pesquisa revela realidade de nossos alunos e suas famílias”, publicada no jornal '*Luizão*' (codinome usado para preservar a identidade da escola) de novembro de 2007, p. 4.

de animação e programas de rádio.

Após escolhidas as escolas, partimos para o trabalho de obtenção de autorizações junto às escolas e às secretarias estadual e municipal. Em todos os casos houve boa acolhida ao projeto, sempre com a solicitação de retorno após conclusão da pesquisa.

4.2 - Entrevistas e observações

Nas três escolas selecionadas para esta segunda etapa acompanhei o trabalho de 14 professoras. Todas foram entrevistadas. Destas, realizei observação de aulas em 5 turmas.

- ✓ professora Áurea⁷: abordou diversos conteúdos com alunos de 4ª série, na escola estadual através da produção de jornal, vídeo e vídeo de animação; realizou registro de uma série de atividades em fotografia e vídeo;
- ✓ professora Flora (Português): promoveu a discussão sobre o consumo de publicidade e propagandas nos meios impressos, com alunos de 8ª série da escola estadual;
- ✓ professora Acácia: realizou o registro de atividades da turma do 1º ano⁸ da escola estadual em fotografia e vídeo; o registro do trabalho sobre alimentação foi editado e transformado em vídeo;
- ✓ professora Glória (Assistente Técnico-Pedagógica): coordenou a produção do jornal da escola estadual, com alunos de 5ª a 8ª série;
- ✓ educadores Leandro e Mathias: realizaram trabalho de rádio (produção e discussão) com alunos de diversas turmas da escola estadual, no contraturno;
- ✓ professora Violeta: realizou pesquisa sobre sexualidade com a turma da 4ª série da escola municipal, utilizando recursos informatizados (pesquisa e produção de textos e slides digitais) e fotografia; um vídeo foi realizado junto à turma por estagiárias da UDESC);
- ✓ professora Margarida: promoveu a produção de histórias em quadrinhos para abordar diversos temas, junto a alunos de 2ª série da escola municipal;
- ✓ professora Angélica (Artes): promoveu a produção de programas de rádio sobre gêneros musicais junto a alunos de 7ª série da escola municipal;

⁷ Todos os nomes foram trocados para manter o anonimato das informantes e escolas pesquisadas

⁸ O uso da nomenclatura 'ano' ao invés de 'série' indica que a turma citada já está adaptada ao ensino fundamental de nove anos.

- ✓ professora Iris (Português): responsável pela produção do jornal da escola municipal, junto a alunos de diversas turmas;
- ✓ professora Cinara (Artes): promoveu a produção de programas de rádio (ao vivo, durante o recreio) com alunos de 6ª série da escola municipal;
- ✓ professora Gardênia (Artes) e estagiários da UDESC: promoveram a produção de programas de rádio (pré-gravados) com alunos de 6ª e 7ª série da escola municipal, no contraturno;
- ✓ professora Deisy (Artes): promoveu a produção de uma história em quadrinhos, ligada à temática da pesca, com alunos do 8º ano da escola particular; o projeto envolvia outras disciplinas; antes da produção houve estudo sobre as HQs;
- ✓ professora Estela (Informática): promoveu a produção de um vídeo de animação, ligado à temática da pesca, junto a alunos do 8º ano da escola particular; o projeto envolvia outras disciplinas;
- ✓ professora Emília (Português): promoveu a produção de rádio-contos (alunos do 6º ano) e de programas sobre gêneros musicais (alunos do 8º ano) na escola particular;

Dos 14 trabalhos acompanhados, 10 envolviam alunos de 5ª a 8ª série e 4 foram com alunos de séries iniciais. Apenas os 3 trabalhos realizados na escola particular contaram com a participação de mais de uma professora⁹, o que no caso era uma exigência da própria escola.

No que diz respeito ao tempo ocupado por cada um dos trabalhos, 9 ocorreram internamente a disciplinas ou turmas (com todos os alunos), 3 aconteceram no mesmo turno das aulas mas fora de sala (através da liberação dos alunos por algumas professoras, alternadamente) ou dentro de sala mas com apenas alguns alunos, e 2 foram realizados no contraturno. Estes dois realizados no contraturno eram projetos de rádios escolares. Das 9 atividades realizadas durante as aulas, 3 utilizaram horários adicionais (uma realizou algumas atividades no contraturno, uma usou horários após as aulas ou nos finais de semana, e uma realizou atividades durante o recreio).

Além das professoras citadas, entrevistei também outras pessoas que considerei relevantes para a compreensão do trabalho que estava sendo realizado (um diretor e uma diretora, duas professoras responsáveis pelas salas de computadores, uma estagiária, uma coordenadora de estágio e 18 alunos).

⁹ Não estou considerando aqui a participação da professora responsável pela sala de computadores, mas tão somente de professoras de turma ou disciplina

Nas páginas a seguir irei descrever o que foi relatado pelos informantes ou observado por mim nas escolas pesquisadas.

4.3 - Computadores

Sala informatizada, sala de computadores, laboratório de informática. O nome varia, mas a existência de uma sala específica na qual são colocados os computadores que serão usados pelos alunos foi observada em todas as escolas visitadas. Esse modelo geralmente utiliza o trabalho de um profissional específico atuando neste espaço. Em uma única escola visitada na primeira etapa de pesquisa tal modelo foi questionado, sugerindo-se a distribuição dos computadores nas próprias salas de aula.

4.3.1 - A profissional responsável:

Na escola municipal a sala informatizada (SI) foi implantada em 2002, e desde então conta com a mesma professora responsável. Antes de 2002, quando atuava como professora de séries iniciais, Rosa¹⁰ recebeu formação para uso de alguns softwares. Como coordenadora da SI passou a receber uma formação mais ampla, que inclui a discussão sobre o uso das tecnologias na educação e sobre a própria função da coordenação. “Eu assumo todas as turmas junto com o professor, não sozinha”, explica Rosa. A idéia é que os recursos informatizados sejam incluídos no planejamento das atividades das professoras. Mas nem sempre as propostas de trabalho partem das professoras, e aí entra outra face do trabalho da coordenadora da SI, que é o de estimular o uso do espaço, propondo atividades. Rosa diz que a Coordenadora Pedagógica tem sido uma parceira nesse estímulo ao uso.

Na escola estadual pesquisada ocorre uma prática diferente da que foi constatada na maioria das escolas estaduais durante a primeira etapa da pesquisa: a profissional responsável pela sala de computadores não é readaptada, mas sim uma Assistente Técnico Pedagógica¹¹ que investe parte de seu horário de trabalho auxiliando os alunos no uso dos

¹⁰ Todos os nomes foram trocados para preservar a identidade dos informantes e das escolas onde a pesquisa foi realizada.

¹¹ Ressalto aqui esta diferença porque a maioria das escolas estaduais pelas quais passei na primeira etapa de pesquisa apontaram que, quando contavam com uma professora exclusiva para a sala de computadores, esta era readaptada, e com isso perdia a Regência de Classe, passando a receber

computadores. Liz disse que não possui conhecimentos sobre hardware, e que atua apenas com os “programas normais, mínimos”, que são para ela os de navegação na internet, digitação de texto e planilha eletrônica. Ela foi selecionada para a função porque “tinha mais gosto por informática e não tinha ninguém, na época, e acredito que ainda não tenha, que goste dessa área”. Ela trabalha apenas com os alunos do ensino fundamental, embora o espaço seja também usado pelos alunos do ensino médio no período noturno¹². Os alunos de 1ª a 4ª série têm horários fixos para uso da sala de computadores, e Liz atua sempre com metade da turma – cerca de 15 alunos -, sendo que a outra metade fica em sala realizando outras atividades. Já os alunos de 5ª a 8ª usam a sala no contraturno, sempre que a professora pede uma pesquisa ou trabalho, e geralmente depois de já terem passado pela biblioteca. Os horários são pré-agendados e quando os grupos são pequenos Liz força o uso individual das máquinas, para que todos trabalhem, e não fiquem apenas “vendo ou dando opinião”. Eventualmente uma turma vai à sala de computadores junto com a professora de uma disciplina, mas isso não é comum.

Na escola particular todos os alunos têm horário fixo semanal para uso do laboratório: a aula de informática. O espaço onde elas ocorrem é chamado de laboratório de informática, e as aulas contam com a dedicação exclusiva de Estela, uma técnica em informática que vem recebendo formação pedagógica na própria escola desde que ali ingressou, em 2006. O trabalho dela consiste em duas frentes: ministrar uma disciplina de informática para os alunos do 1º ao 9º ano na qual são trabalhados conceitos e programas, e auxiliar as professoras na realização de trabalhos e projetos com o uso de recursos

vencimentos inferiores ao das professoras de sala. Segundo informações que obtive na Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis, não é exigência do Ministério da Educação a existência de uma professora específica trabalhando na sala de computadores, e a Lei Complementar 1.139/1992 que “dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências” não define um cargo específico para essa função. Caso esse cargo fosse criado por alteração na lei ainda seria necessária a realização de concurso para preenchimento das vagas. Segundo me foi informado é objetivo do governo estadual que todas as professoras se sintam aptas a utilizar a sala de computadores com seus alunos. Não foi possível encontrar em 2007, entretanto, um trabalho de formação das professoras para o uso das tecnologias que leve os mesmos a esta independência. Tive notícia de apenas um encontro genérico que recebeu cerca de 500 profissionais (I Seminário de Tecnologia Educacional, realizado em 16/08/2007) seguido de uma oficina (com carga horária de 24 horas) e um complemento teórico usando ambiente virtual de aprendizagem (carga horária de 16 horas), estes últimos para apenas algumas poucas professoras.

¹² A legislação atual define como prioridade para os municípios o atendimento ao ensino fundamental, e para os estados o atendimento ao ensino médio. Portanto, a prioridade das salas de computadores das escolas estaduais é o atendimento dos alunos do ensino médio, segundo me foi informado na Gerência Regional de Educação (GERED) da Grande Florianópolis.

informatizados. Ela que o primeiro ano de trabalho serviu para se ambientar com o método da escola e que em 2007 as atividades fluíram melhor. Com a entrada de Estela na escola foi registrado um maior incentivo ao uso das ferramentas informatizadas em projetos e trabalhos escolares.

Eu percebo que se você não tem como expressar, você também não tem como buscar. Porque você busca alguma coisa que alguém expressou. Então por que nós não podemos produzir? Por que só aceitar as coisas? Então a gente pode sim pegar a informação, transformar ela e expressar novamente. (...) É um canal aberto. Tem de ser utilizado nas duas vias. Só de lá para cá não é legal. (Estela)

4.3.2 - Os trabalhos desenvolvidos:

Segundo a coordenadora da SI da escola municipal, **as professoras de 5ª a 8ª série usam menos aquele espaço e atrelam mais os trabalhos realizados aos conteúdos ministrados em sala.** Por outro lado todas as professoras de 1ª a 4ª série usam a sala informatizada, e nos trabalhos que desenvolvem abrem mais o leque de possibilidades, uma vez que o objetivo principal é promover o aprendizado da leitura e da escrita. Essa diferença pode estar relacionada com o fato de que a maioria das professoras de 5ª a 8ª série da escola municipal pesquisada são ACTs¹³, enquanto que a maior parte das de 1ª a 4ª são efetivas, sugere a coordenadora da SI. Para ela esse vínculo com a escola interfere na relação com o uso do espaço. “Eu tenho mais facilidade em trabalhar com os professores efetivos, que eu conheço da escola, e estou tendo muitos problemas com os professores que vêm ACT, os temporários. Eles pouco recorrem aqui”. Rosa diz que muitos ACTs nem sabem da existência da sala informatizada e da proposta de trabalho. “É muito rotativo”. Também as professoras com dedicação de 20 horas semanais usam pouco o espaço, porque não têm tempo para fazer as formações do NTE, que geralmente ocupam todo o dia.

Na escola estadual o trabalho ocorre sempre em duplas, exceto com pequenos grupos de 5ª a 8ª série. Com as crianças menores, o trabalho inicia pelo Paint¹⁴, principalmente para

¹³ Admitidos em Caráter Temporário

¹⁴ Software de desenho bitmap da Microsoft, de uso bastante simplificado. Na entrevista que realizei com alunos do 8º ano da escola particular, quando citado, esse programa foi alvo de chacota. Embora isso não tenha sido dito explicitamente, quem o usava era considerado criança. Alguns alunos até disseram que já o haviam desinstalado do computador.

acostumá-los ao uso do mouse, uma vez que a maioria dos alunos vem de famílias que não têm computador em casa. Pela experiência de Liz, quando não possuem computador em casa os alunos começam a ter autonomia no uso da máquina em torno da 3ª ou 4ª série. Antes disso ela precisa abrir os programas e relembrar as ferramentas. Dessa forma, ter computador em casa acaba sendo um grande diferencial. “Aí eu tento fazer com que ele seja mais um ajudante”, diz ela, para evitar que quem sabe monopolize o uso do computador ou menospreze os demais. Liz relata também que quem tem computador em casa usa os equipamentos e aprende de forma mais rápida que os demais. Ela disse também que tenta promover trabalhos que tenham ligação com o que está sendo feito em sala, mas que nem sempre isso é possível, pois não é com todas as professoras que ocorre interatividade.

A escola particular organiza a aprendizagem de conceitos e do uso de programas de forma gradativa, pois isso é conteúdo da disciplina de informática curricular. No 1º e 2º ano o trabalho da disciplina de informática é voltado para a alfabetização e para o aprendizado de conceitos básicos do computador; no 3º e 4º os alunos trabalham formatação de textos; no 5º planilha de cálculo; no 6º apresentação e slides; no 7º mídia impressa; no 8º animação; e no 9º internet. Isso de uma forma bastante resumida, pois junto a cada um destes temas Estela aborda outras questões. Por exemplo, com o 6º ano, além de trabalhar os conteúdos de apresentação visual ela abordou, em 2007, ergonomia e hábitos saudáveis para o uso, porque havia muitos alunos que estavam começando a ter problemas de saúde devido ao uso excessivo do computador. Uma das propostas da escola, evidenciada nas entrevistas com a diretora e com as professoras - levar os alunos a pensar sobre tudo, a não aceitar nada pronto, 'empacotado' - também vale para as aulas de informática. “As pessoas aceitam muito a tecnologia assim 'chegou, ah, beleza, vamos usar'. E não pode ser assim. (...) A tecnologia é gerada por seres humanos que podem estar errados. Paciência. Não vamos descartar. Mas vamos usá-la corretamente”, diz Estela. Um importante viés das aulas é essa busca do uso consciente das tecnologias. Até porque, como explica ela, o computador por si só já chama bastante a atenção dos jovens. “Eles já têm uma ligação bem forte com a máquina”. A professora disse que se vale desse vínculo para trabalhar conceitos ou levar aos alunos novas informações sobre o que as demais professoras estão trabalhando e que tenha relação com o uso da informática. Além das aulas de informática o laboratório da escola particular também é usado pelas demais

professoras, sem a presença de Estela. Nesse caso, cada professora leva a turma ao laboratório e trabalha com ela sozinha.

Na escola municipal **o uso mais comum da sala informatizada é para produção textual**. Não apenas para digitação, mas para o processo de produção de textos, como foi o caso da criação da história em quadrinhos sobre direitos das crianças realizada pelos alunos da 2ª série (mais detalhes serão apresentados no item 'Produção' do subtítulo 'Histórias em quadrinhos', a seguir). A pesquisa na internet quase sempre antecede tais produções textuais, pois é uma forma de as crianças obterem informações sobre o assunto que será trabalhado. O uso do *Power Point* também é bem comum, como ferramenta para a produção da apresentação dos trabalhos. Foi o caso dos alunos da 4ª série, que desenvolveram um projeto sobre sexualidade humana ao longo de 2007. Um dos trabalhos produzidos foi um clipe musical. Os alunos pesquisaram sobre músicas e artistas que abordavam a questão da sexualidade e, com o texto elaborado a partir da pesquisa e imagens obtidas da internet e de mídia impressa, montaram o clipe. O trabalho só não recebeu a música por “falta de tempo e técnica”, conforme comentou a professora Violeta.

Um programa que já foi muito popular na escola municipal, mas cujo uso parece hoje estar em declínio, é o *Micro Mundos*¹⁵. Aparentemente, isso está ocorrendo pela ampliação do conhecimento das professoras a respeito de outros programas (*Word*, *Power Point* e *Explorer*, principalmente), pela introdução do sistema operacional *Linux* em algumas escolas (o *Micro Mundos* não roda em *Linux*) e por uma possível perda da 'aura' que ele tinha há alguns anos atrás¹⁶. Rosa diz que muitas professoras não gostam de trabalhar com esse software. “Não sei se o *Micro Mundos* é limitado demais. Mas eu acho que a limitação passa pela cabeça do professor. Porque eu acho que depende de como tu trabalhas com o *Micro Mundos* ele te dá uma abertura enorme com as crianças”, avalia ela.

Na escola estadual os usos são limitados por problemas técnicos. Como a internet é lenta nos melhores computadores e muito lenta nos mais velhos, Liz disse que seleciona e testa o acesso aos sites que precisarão ser visitados. A diferença de configuração entre os computadores faz com que não sejam usados CDs com jogos educativos, pois várias

¹⁵ *Micro Mundos* é um software proprietário que permite criar desenhos e apresentações usando comandos de linguagem *Logo*. Seu objetivo principal é o desenvolvimento de aptidões lógico-espaciais, mas nas escolas ele é bastante usado também para criar desenhos e animações;

¹⁶ Por 'aura' considero uma certa valoração positiva em relação ao uso do *Micro Mundos*, que parece já ter sido muito mais forte nas escolas municipais.

máquinas não possuem leitor de CD-ROM. “Na verdade nós temos uma sala informatizada mas que eu costumo dizer que não é informatizada, porque cada um tem uma configuração diferente, cada um tem um tipo de programa diferente” diz ela. Os computadores hoje em uso são, algumas vezes, montados com peças de diversas máquinas doadas. Segundo Liz essa montagem e a manutenção dos computadores geralmente demoram para ocorrer, pois dependem da equipe do NTE estadual, que é pequena, atende todos os municípios da Grande Florianópolis, e não possui veículo próprio para se deslocar às escolas. Como os alunos já sabem quais são os melhores computadores, todos querem usar essas máquinas. Por isso ela promove uma alternância de uso.

As máquinas velhas e lentas também não são compatíveis com os hábitos multitarefa dos jovens, que trabalham com várias janelas abertas ao mesmo tempo. Para não deixar a rede lenta demais, Liz disse que pede aos alunos que acessem apenas um site de cada vez.

Na escola estadual o trabalho dos alunos na sala informatizada é basicamente de pesquisa e produção de texto. Essa produção textual pode ser no *Word*, para impressão, ou no *Power Point*, para apresentação na tela do computador. O aprendizado de uso dos programas ocorre a partir do auxílio de colegas ou da própria Liz. Imagens e sons são usados apenas nos slides, e geralmente baixados da internet. A exceção fica por conta de algumas fotografias feitas com máquinas digitais dos próprios alunos.

Embora não seja liberado, o uso de *Orkut* e *MSN* é uma realidade na escola estadual. “Eu estando aqui na sala, a professora estando, sempre vai acontecer alguma coisa. Que é deles, a curiosidade. E também por não ter o acesso em outro lugar”. Segundo Liz esse ímpeto inicial de usar sites e programas aos quais eles geralmente não têm acesso vai aos poucos dando lugar a um interesse em realizar as atividades propostas e interagir com os colegas.

Uma aula de 45 minutos de 5ª a 8ª, nos cinco primeiros minutos é só para acalmar, para colocar todo mundo para trabalhar mesmo, porque eles querem acessar *MSN*, querem ver o e-mail, querem... porque eles não têm acesso, muitas vezes. Ou pagam uma lan-house ou não... Então eles ficam bem tumultuados. Depois a gente vai assentando, assentando, até que a gente consegue fazer o trabalho. Mas eles ficam bem estimulados. Diferente da sala de aula, que é só... E eles ficam bem estimulados, de pesquisar. Um já vai dando a dica para o outro 'ó, em tal lugar tem tal coisa', 'pode fazer assim'. Muitas vezes até eu fico mais reservada, e se alguém me chama eu atendo. Mas é legal também a interação deles. Entre eles. (Liz)

Essa euforia inicial e a necessidade de troca dos alunos entre os melhores computadores faz com que as aulas de 45 minutos sejam curtas para as atividades com turmas de 5ª a 8ª série. Já com os alunos de 1ª a 4ª os trabalhos rendem mais, porque eles seguem mais rigorosamente o planejamento feito pela professora uma vez que ainda não têm a independência dos maiores. Por isso Liz considera pequeno o espaço de apenas uma aula para trabalhar com as crianças maiores.

Uma pesquisa é isso. Tu vai ler várias coisas para formar aquela opinião e poder elaborar o teu trabalho. E aí quando ele vai voltar para formular alguma coisa, acabou a aula. Quando volta no outro dia tem que começar o processo todo novamente. Então é bem complicado de 5ª a 8ª os 45 minutos. (Liz)

4.3.3 - Formação para o uso dos recursos informatizados:

“A formação sempre é um diferencial: tu conhecer aquilo que vai estar usando. Tu podes não saber usar bem, mas quando pensar em fazer um projeto já imagina mais ou menos qual é o programa que vai usar, de que forma vai usar”. A opinião foi expressa pela coordenadora da SI da escola municipal ao comentar que a saída para cursos foi bastante difícil em 2007. A liberação de professoras de 1ª a 4ª série foi prejudicada porque elas já estavam realizando formação para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Também para as demais professoras a liberação não é fácil, pois depende de que haja uma professora assistente que substitua aquela que realiza o curso. Em 2007 a escola contou com três professoras assistentes de sala - duas atuando pela manhã e apenas uma à tarde – que cotidianamente atendem ausências provocadas por motivos outros, tais como doenças.

Rosa diz que as coordenadoras de SI só podem participar dos cursos quando isso não prejudicar a saída de nenhuma outra professora. “Eles subentendem que essa formação é direcionada para professores. A nossa formação é lá no NTE¹⁷. A gente faz a formação de coordenadores. Mas a gente não se aprofundou no uso do blog, do webquest, nada disso”. Ela disse isso para explicar que gostaria de ter feito novamente o curso de edição de áudio, pois a rádio escolar passou em 2007 a fazer programas pré-gravados. Rosa, junto com a

¹⁷ NTE é o Núcleo de Tecnologias Educacionais é o órgão ligado às prefeituras ou governos estaduais, cuja criação é obrigatório para os municípios e estados que recebem verbas do PROINFO

professora Angélica, de Artes, fez, em 2006, um curso de edição de áudio. Mas ambas afirmam não ter aprendido nada, dizendo que o professor usou a maior parte do curso para abordar o uso do sistema operacional *Linux*, e não a edição de áudio em si. Outras professoras da Rede Municipal já haviam comentado comigo sobre esse curso. Várias desistiram antes do término, frustradas por não conseguirem entender o que o professor dizia. Fica difícil avaliar até que ponto houve resistência ao uso de *Linux* e até onde vão as dificuldades do professor que ministrou o curso. O fato é que o software usado – *Audacity* – é de uso relativamente simples, e hoje vem sendo empregado por diversas rádios escolares que conheci, e operado por crianças de diversas idades.

Segundo Rosa, após uma professora participar de um curso é assumido que ela já conhece o assunto, e assim não irá precisar fazer aquele curso novamente. Mas o que ouvimos de diversas professoras da rede municipal é que **cursos de apenas algumas poucas horas não são suficientes para levar uma professora do desconhecimento ao uso independente dos programas**. Com pouco conhecimento e uma boa dose de receio, várias destas professoras não se arriscam a fazer projetos que utilizem os programas. E, não usando, não praticam, e assim esquecem rápido o pouco que aprenderam. Além disso não há, entre os cursos disponíveis, nenhum que dê às professoras noções básicas sobre o uso de computadores. Isso as professoras aprendem em casa, com os filhos, ou sozinhas, às vezes inclusive pagando cursos do próprio bolso. Ouvimos relatos informais de professoras que sabem fazer, por exemplo, uma apresentação com textos e fotos, mas não sabem encontrá-la no computador, ou gravá-la em um CD ou pendrive. “Como pensar em uso crítico das mídias quando o professor não sabe nem usar direito”, questiona Rosa? “Fica difícil!”. Essas dificuldades parecem ser mais significativas para as professoras que estão na faixa dos 40 anos de idade ou mais. É nesse grupo que aparecem, de maneira geral, maiores resistências e dificuldades em relação ao uso dos computadores.

Observação semelhante à de Rosa foi feita pela professora responsável pela sala de computadores da escola estadual, quando falou que nem todos usam o espaço.

Geralmente os que não utilizam ou são os professores que já têm muitos anos dando aula e que não progrediram em relação ao computador ou que sabem pouco, só sabem usar o *Word*. Se eles têm alguma coisa para fazer, eles preferem ou passar para eu fazer, ou simplesmente não fazer. Eles procuram outra alternativa que não seja o computador. A gente tem

um professor de Artes que realmente ele não usa o computador para nada. E poderia usar, trabalha bastante imagem. Ele também tem uma resistência bastante grande. Ele não sabe, não quer saber... dada a questão do tempo de trabalho mesmo. Ele já é muito antigo na escola. E geralmente ou é questão de não ter acesso em casa, não ter computador em casa e aí não se atualizou, ou realmente está trabalhando há muito tempo de uma maneira e acaba seguindo aquela maneira sempre. (Liz)

Nesse sentido um importante diferencial na formação é o interesse pessoal. Quando ele existe, nem o descaso governamental impede que as professoras aprendam, por outros caminhos, a lidar com as ferramentas informatizadas (ou outras ferramentas tecnológicas, como iremos ver nas páginas a seguir)¹⁸. No final do ano, um dos estagiários da UDESC¹⁹ ensinou a Rosa e outras professoras noções básicas de gravação e edição de áudio. Também foi por fora da formação oficial – através de algumas dicas dadas por um prestador de serviços - que a coordenadora da SI aprendeu noções básicas de edição de vídeo. Rosa também aprendeu a usar webquest, blog e *Wiki* através da especialização²⁰ que está fazendo, conhecimento que – segundo ela – estava sendo repassado à Coordenadora Pedagógica.

A coordenadora não conhecia o *Wiki*. Agora ela está participando com a gente do projeto PA²¹, lá para o *PROA*²². Então ela já está se apropriando da ferramenta do *Wiki* porque está trabalhando junto. Mas porque teve alguém que está ajudando, que está passando esse conhecimento. Se tu não tens ninguém que trabalha com rádio, ninguém que trabalha com áudio e vídeo, como é que tu vais fazer? Pode ser autodidata, mas... A

¹⁸ Embora seja inegável que esse descaso governamental ao qual me refiro geralmente traga problemas para a professora que decide aprender por conta própria. Ela terá, no mínimo, que investir parte de seu tempo livre (que teria para repousar, se divertir, ficar com a família, corrigir provas, etc.). Possivelmente terá também que investir parte dos já curtos vencimentos nessa formação, ao custear livros, cursos, transporte ou a aquisição de equipamentos.

¹⁹ Aluno da disciplina 'Prática Curricular Imagem e Som' que atuou com rádio na escola municipal trabalhando no projeto de rádio escolar.

²⁰ *PROA* - Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*, Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação na Promoção da Aprendizagem, ministrado pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministrado à distância e financiado pelo Ministério da Educação. O curso era de abrangência nacional e tinha estimativa de atender 300 participantes. Dele participaram 20 profissionais ligados à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a maioria coordenadoras de salas informatizadas. Tendo carga horária de 400 horas, o curso foi ministrado de novembro de 2005 a novembro de 2006. (dados disponíveis em www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25136.pdf). O período de término do curso se mostrou inadequado à realidade das professoras, por ser final de ano, e em função disso a entrega das monografias foi adiada para janeiro de 2008.

²¹ PA era o Projeto de Aprendizagem que foi desenvolvido por cada cursista em sua respectiva unidade escolar

²² A especialização era chamada pelas alunas de *PROA*, sigla que antecede o nome do curso. Segundo o blog de uma professora paranaense, *PROA* significaria Promoção da Aprendizagem. Mas não encontramos explicação para esta sigla no texto que aborda o curso.

gente com esse tempo que está aí, com essa vida que está aí, corrida, não tem tempo de ficar um dia inteiro na frente do computador para aprender a mexer na ferramenta sozinho. (Rosa)

Para Rosa a especialização à distância (*PROA*) também foi importante para repensar a forma de trabalho com tecnologias na escola. “Às vezes a gente acha que está arrebrandando com a boca do balão e não é tanto assim, não. Está ainda num viés muito tradicional. E vai ler, vai refletir, vai vir na prática e vai modificar a prática. Vai modificando. Eu acho que é esse o efeito da teoria”. Para ela essa crítica ao trabalho que vem sendo desenvolvido é importante para que se proponha novas alternativas de trabalho com tecnologias em sala de aula.

4.3.4 - A pesquisa na internet e produção de trabalhos:

A internet vem facilitando a produção de pesquisas sobre variados temas, por possuir um acervo incomparavelmente maior do que o disponível na biblioteca de qualquer escola. Assim a pesquisa na internet vem se aliando a diversas outras formas de trabalho. Tive a oportunidade de acompanhar o uso da sala de computadores nas escolas municipal e particular, e observei diversas turmas realizando pesquisas na internet, entre outras atividades. Entretanto **todas as pesquisas observadas se limitaram a textos e imagens estáticas**, sendo que sons e imagens em movimento parecem não se constituir em fontes de informação para a escola, apesar de também disponíveis na internet. O que mais me espantou foi o fato de não haver uso do vasto arsenal de filmes disponíveis na internet, mesmo sendo os audiovisuais já usados há diversos anos como ferramenta de apoio pedagógico na forma de fitas VHS e DVDs. A resposta para isso pareceu estar ligada tanto à pouca familiaridade que as professoras têm com a rede quanto à baixa qualidade dos acessos à internet disponíveis nas escolas, principalmente as públicas.

Os alunos da 4ª série da escola municipal, que desenvolveram ao longo de 2007 um projeto sobre sexualidade, utilizaram pesquisa na internet para se informar sobre alguns assuntos. Como a professora Violeta havia trabalhado com a turma em 2006, na 3ª série, já vinha realizando com eles um trabalho de incentivo à escrita. Em 2007 as pesquisas foram também usadas neste sentido. Alguns textos receberam imagens copiadas da internet, outros, fotos e desenhos que eles mesmos produziram.

Acompanhei duas aulas nas quais estes alunos pesquisavam – sempre usando o *Google* - imagens para ilustrar um texto que haviam escrito, e que estava sendo montado em *Power Point*. Eram 29 alunos distribuídos em 13 computadores, orientados pela professora da turma e pela coordenadora da sala informatizada. **A demanda dos alunos extrapolava a capacidade das duas professoras em dar atenção a eles**, e em função disso recebi diversos pedidos de ajuda dos alunos. Uma dupla tinha, nitidamente, maior agilidade na pesquisa que o resto da turma, e não só encontrava facilmente diversas imagens como as colocava com facilidade na apresentação. Falei para eles sobre essa agilidade e eles me disseram “é, a gente tem computador em casa”. Naquela turma isso era um diferencial. Tentei também descobrir junto aos demais como eles faziam para encontrar as imagens que desejavam:

Pesquisador – de onde vocês acharam essas imagens?

Aluno – da internet

Pesquisador – de algum lugar específico?

Aluno – a gente digita o nome do que a gente quer, por exemplo 'mulher', e aí vem um monte de imagens e a gente escolhe

Dentro desta metodologia nem as dificuldades ortográficas dos alunos atrapalhavam a pesquisa, pois eles sabiam, visualmente, o que queriam. Tive a atenção despertada por uma dupla que buscava imagens sobre 'lua de mel'. Mas eles haviam digitado 'lua de meu'. Ao notar que as imagens apresentadas não correspondiam ao que desejavam um deles disse ao colega: “você digitou errado”. Tomou o teclado e corrigiu: 'lua de méu'. Como as imagens não mudaram muito eles foram passando as páginas de resultados da busca até encontrar uma que lhes agradasse. E encontraram.

Notei também que dois alunos pareciam perdidos, pois não estavam pesquisando as mesmas coisas que o resto da turma. Questionei a professora a respeito disso e ela me disse que eles haviam faltado muitas aulas. Fiquei prestando atenção no que faziam. Eles notaram meu interesse, e fechavam rapidamente as páginas quando eu me aproximava. Os meninos usavam o *Google* para pesquisar outros temas, tais como músicas, e entraram diversas vezes no *You Tube*. Mas a lentidão do acesso à internet não permitia que eles conseguissem ver os vídeos.

Na escola particular os alunos do 6º e do 7º ano realizaram pesquisas na internet para redigir textos para um guia cultural, um livreto impresso com informações variadas sobre

muitos países. Cada dupla tinha uma lista de cerca de 6 países para pesquisar. O principal motor de busca usado pelos alunos era o *Google*, embora eventualmente eles também tenham usado o Yahoo e o *UOL*. A principal fonte de informações era a *Wikipedia*, mas outros sítios também eram acessados quando os motores de busca traziam sugestões nesse sentido. Perguntei a um aluno do 6º ano porque eles usavam tanto a *Wikipedia*. Ele me disse que sempre que fazem uma pesquisa no *Google* sobre assuntos de aula aparece alguma coisa na *Wikipedia*, e então **vão lá porque já sabem que na *Wikipedia* tem tudo bem explicado**. Observei a pesquisa que ele fazia, sobre a cultura de um determinado país. E realmente, a primeira sugestão de consulta do *Google* era para a *Wikipedia*, assim como também apontavam para ela diversas das outras referências. Isso se repetiu em várias pesquisas que observei. A *Wikipedia* “tem de tudo”, disse esse aluno. Mas ele falou também que a professora alertou não ser possível confiar em tudo que tem na *Wikipedia* porque nela qualquer pessoa pode inserir e alterar o conteúdo. Mas, apesar dos alertas, disse que a continua usando.

Quando encontravam algo que lhes interessava – textos, imagens ou ambos – os alunos selecionavam a parte desejada, que era copiada e colada para um editor de textos. Na turma do 7º ano um aluno contava vantagens para os colegas dizendo que já tinha 13 páginas de informações. Perguntei a Estela se aquilo não era excesso de informação para um guia cultural, e ela me disse que depois os alunos iriam ainda escrever o texto final a partir das informações pesquisadas. Os alunos do 6º ano também me explicaram que iriam comparar as informações obtidas na internet com outras que pesquisaram na biblioteca da escola. “Mas na internet é bem mais fácil” disse um menino.

Nesse 'copia e cola' nem sempre o aluno sabe o que está copiando. Notei um texto estranho na tela de um menino e fui perguntar o que era. Ele disse que era uma receita de culinária de um dos países. Mas, claramente, o que estava na tela eram três linhas de comandos *HTML*²³. Insisti na pergunta e ele me disse que era daquela forma mesmo. Que era estranho, mas que isso se devia ao fato de ser uma receita de outro país. O menino não tinha a menor idéia do que estava falando, mas argumentava com tranquilidade e aparente segurança. Quando a professora passou e viu aquelas linhas no meio do texto, simplesmente mandou apagar. O menino não questionou. Nem a professora perguntou o

²³ Linguagem usada para criar sites internet.

que aquele trecho de código estava fazendo ali. O texto foi apenas apagado.

Não observei nenhuma aula na qual os alunos do 8º ano da escola particular estivessem pesquisando, mas na entrevista que fiz com três estudantes dessa turma eles me disseram que é comum realizarem pesquisas na internet para diversas disciplinas. Na maioria das vezes essas pesquisas são feitas em casa e não na escola, afirmaram, embora tenham mostrado uma forte associação entre a atividade de pesquisa na internet e a escola. Perguntei para eles quais outros usos faziam da internet, e a resposta foi: entretenimento. Principalmente jogos e comunicação, sendo que *Orkut* e *MSN* foram as ferramentas de comunicação mais citadas. Mas nenhum desses usos foi consensual entre os três. Noêmia e Olívio disseram não gostar muito de jogos, embora eventualmente os usem. Silvano disse que não usa *MSN* porque considera “invasão de privacidade”, mas depois se contradisse ao afirmar que chega a ficar duas horas seguidas conversando sem parar no *MSN*. Pergunto também sobre os outros usos do computador, fora internet, e eles me falam principalmente em ouvir música. Dois dos três alunos que entrevistei na escola particular me disseram que suas famílias impõem limites para o uso diário do computador, mas que isso só funciona quando os pais estão em casa.

Aos alunos do 9º ano a proposta de trabalho, no dia em que observei a aula, era a de analisar o site que estava sendo construído para a escola. Essa análise deveria seguir, ao menos minimamente, alguns parâmetros propostos pela professora. A tarefa já deveria ter sido feita em casa e eles iriam discutir em sala. Mas aparentemente ninguém havia feito isso. Todos estavam fazendo a análise durante a aula, com pressa, e baseados apenas no gosto pessoal. Pareciam mais interessados em ouvir música – em rádio web, mais alto que as outras turmas, e só músicas estrangeiras -, ver vídeos no *You Tube*, ir no *Orkut* ou usar o *Google Earth*. Os alunos pareciam bastante agitados, e ao menos nessa aula demonstraram que só queriam fazer o que gostavam. Não insinuaram o menor interesse pela atividade proposta. Um aluno fez a análise em 5 linhas e sem nenhuma ligação com o modelo proposto, baseada apenas em seus gostos pessoais.

Não é possível generalizar, mas considero importante registrar que nas aulas que acompanhei na escola particular os alunos mais novos se mostraram muito mais interessados nas tarefas escolares e em interagir comigo (e também com a professora) do que os mais velhos. Estes últimos pareciam mais interessados por outras atividades extra-escolares.

O acesso a conteúdos não-escolares foi uma prática comum durante a pesquisa nas duas escolas onde fiz observações. Mas na escola municipal tais desvios de interesse ficavam bastante prejudicados pela baixa velocidade do acesso à internet, principalmente no caso de alunos que tentavam acessar conteúdo audiovisual. Ouvir música foi uma prática bastante comum e disseminada entre os alunos da escola particular durante o uso do laboratório de informática. Algumas vezes em seus players de MP3, mas principalmente acessando rádios ou repositórios de música na internet, ouvindo som nas caixas do micro. Certas vezes a professora pedia para que abaixassem o volume ou fechassem aquela janela para não atrapalhar os colegas. Também o *You Tube* era fonte de músicas, mas com o adicional das imagens em movimento, que tiravam um pouco mais a atenção dos alunos durante o trabalho. O fato é que **eles tem uma grande habilidade no uso do ALT TAB – para pular de uma janela à outra – e do ALT F4 – para fechar uma janela rapidamente quando a professora se aproxima**. Esse era o caso quando acessavam jogos, embora algumas vezes tentassem esconder o jogo atrás das janelas de trabalho.

Mas foi apenas entre os alunos mais velhos da escola particular que esse interesse por atividades lúdicas – ver vídeos, ouvir música, passear pela internet – pareceu se sobrepor às atividades de aula. Os alunos rejeitavam bastante tudo que a professora dizia. Estela tentou convencer um deles a fazer a atividade proposta. O aluno assistia um vídeo no *You Tube* e tinha outras janelas abertas – as quais eu não consegui identificar. Quando ela foi mais rígida para convencê-lo a realizar a atividade (“você tem que fazer isso!”) ele disse que não queria estar ali, que queria estar em outra escola²⁴. Ela perguntou por quê. Ele disse que ali era obrigado a fazer as coisas, e lá na outra escola ninguém “enchia o saco” dele. Ela mais uma vez o mandou fechar as janelas de vídeo e música. Ele as minimizou. Ela então disse: “eu mandei fechar”. O aluno respondeu que já havia fechado. Estela então disse que sabia a diferença entre fechar e minimizar, mas ele retrucou que ela não sabia. Após essa resposta a irritação da professora ficou nítida, e o aluno finalmente fechou as janelas nas quais assistia vídeo e realizava outras atividades paralelas à da aula. Mas não passou um minuto após ela virar as costas e ele reabriu todas. E ao final da aula não havia realizado a atividade proposta.

Mas o desvio de atenção não é um problema exclusivo das escolas que possuem

²⁴ Consideramos que não cabe aqui citar o nome da escola citada, pública, por não tomar a sério as palavras intempestivas do estudante

acesso rápido à internet. A dispersão nas inúmeras entradas possíveis que a rede possibilita é um fator que faz com que o tempo disponível para realizar o trabalho seja bem menor que o tempo disponível para a aula, diz Liz, da escola estadual. Para ela a única maneira de evitar isso é ficar atenta ao que os alunos estão fazendo, se estão se perdendo no emaranhado da internet ou se estão conscientes do que estão fazendo e buscando. Ela diz que dificilmente um aluno vai além, na pesquisa, do que foi pedido pela professora. Por conta própria geralmente eles buscam acessar *Orkut*, e-mails, ver vídeos no *You Tube*²⁵ e buscar informações sobre música²⁶.

A cópia de textos ou imagens também é prática existente na escola estadual, mas desestimulada por Liz. “Eu digo 'por que vocês não tiram uma foto? Mais da realidade de vocês? E colocam?'. 'Ah, não, aqui já está pronto'. Aí copiam e colam. Às vezes fazem até com uma figura que não tem nada a ver com o trabalho, só porque acharam bonita, porque tem uma animação”²⁷, relata. Ela diz que em textos **fica fácil ver quando o aluno copiou, porque o vocabulário não é o deles.** Nas apresentações de trabalho isso fica evidente. “Eles vão jogando lá as telas e tem umas palavras assim que todo mundo fica sem saber, porque não é parte da realidade deles”. Liz considera que este é um tema difícil de trabalhar com os alunos. Diz que sugere às professoras estimular que os alunos escrevam com suas palavras o que buscaram na internet. Segundo ela muitos alunos tentam 'enrolar' para não ter que fazer novamente a pesquisa.

Dizem que está pronto, querem fazer outra coisa. Porque é muito atraente para eles. Para aqueles que têm em casa, tudo bem, é só mais um trabalho. Mas para aqueles que não têm acesso é bem atraente. Então ter que vir para cá e fazer um trabalho de escola, continua chato. Eles querem fazer alguma coisa que seja diferente, atrativo, prazeroso. (Liz)

²⁵ Segundo Liz o acesso ao *You Tube* foi maior no início de 2007, depois que o site ficou nacionalmente famoso em função da polêmica provocada pela impossibilidade de evitar a exibição de vídeos da modelo Daniela Cicarelli fazendo sexo com o namorado em uma praia. Possivelmente o acesso aos vídeos também diminuiu em função da baixa velocidade de acesso à internet.

²⁶ Diferente do *You Tube*, onde é possível deixar o computador baixando o vídeo antes de assistí-lo, as rádios na internet transmitem as músicas continuamente. Assim, em conexões de baixa velocidade, a audição fica muito prejudicada. Por isso os alunos geralmente se limitavam a buscar informações sobre seus grupos ou músicas preferidas, diz Liz.

²⁷ Impossível não lembrar, aqui, de diversos sites de escolas, feitos por professoras, que também apresentam inúmeras figuras – inclusive várias animadas – copiadas da internet e que tem pouca (ou nenhuma) ligação com o contexto. Possivelmente são usadas apenas para embelezar (dentro de uma certa estética) o site.

Para Rosa, coordenadora da sala informatizada da escola municipal, é comum ter alunos que copiam textos inteiros da internet “porque **os próprios professores copiam e colam**”. Além disso ela enxerga diferença entre um trabalho que será entregue escrito e outro que será apenas visualizado pela professora na tela do computador. No escrito os alunos tendem a colocar referências, mas no que é apresentado apenas na tela, isso chega a ser esquecido até pelas professoras.

O aluno te entregou o trabalho em papel. Ali está escrito. Tu vais levar, vai fazer observação. E aqui, quando tu fazes no computador, é muito presencial a coisa. (...) Às vezes a gente esquece de ver esse lado da referência. (Rosa).

Para ela a desatenção dos alunos com relação às fontes de referência é acentuada pelo grande número de janelas que mantêm abertas ao mesmo tempo. Até porque ainda não é um hábito deles – nem da maioria das professoras, segundo ela – ir anotando cada uma das fontes usadas em pesquisas na internet.

Um fator pode ser fundamental nessa equação: **o número de alunos em sala**. Com muitos estudantes para dar atenção a professora não tem como cuidar de todos os detalhes que deveriam ser verificados. Então, aqueles que para ele são menos significativos podem acabar passando despercebidos.

A sala de computadores também foi muito usada no *Projeto Multidisciplinar*²⁸ da escola estadual. Nesse período os alunos que tinham mais conhecimento dos programas ensinavam aos demais. Mas o espaço também foi muito usado para pesquisa na internet. Um dos problemas que apareceu foi em relação à citação das fontes de pesquisa. “Tinha gente que dizia ‘foi no *Google*, professora””, resposta que era prontamente questionada, uma vez que sites de busca são apenas índices e não conteúdo.

O uso da *Wikipedia* também é bastante comum nas pesquisas realizadas na escola estadual. “Porque já está praticamente pronto. Tudo está ali”, diz Liz. O *Google* também é muito usado. Liz diz que os alunos vão direto aos endereços mostrados na pesquisa, e só os anotam quando é necessário interromper a pesquisa para continuar em outro dia.

Rosa, coordenadora da SI da escola municipal, considera importante que as pesquisas

²⁸ Tentativa de trabalhar por projetos, inspirada na Escola da Ponte, de Portugal, que será detalhada no subtítulo 'Projetos de aprendizagem'.

não sejam feitas apenas na internet, mas também nos livros da biblioteca.

Tem aluno que acha que é muito mais fácil ir para o computador do que ir procurar no livro. O computador vai selecionar para ti o assunto que tu quer. É só botar no *Google*, tu lê, vê mais ou menos sobre o que está falando... e no livro tu tens que ler, tens que pesquisar. Eu acho que exige mais. (...) É muito mais rápido, é mais fácil de tu achar o que tu queres. (Rosa)

Talvez falte aos alunos – e, principalmente, às professoras – enxergar que os livros e a internet são duas fontes distintas e não excludentes de informações. Na enciclopédia se busca a informação por um índice de palavras, que vai dizer em qual página e volume consta algo sobre o tema desejado, que então precisa ser lido. Na internet acessa-se um motor de buscas onde é digitada a palavra ou as expressões que indiquem o que se está procurando. Esse programa irá indicar páginas que contém a palavra ou expressão digitada, e que precisam ser acessadas e também lidas.

Mas na prática, na internet os alunos olham o título e as imagens de cada uma das páginas indicadas pelo motor de busca, e já selecionam ou descartam o texto. Isso torna a pesquisa na internet bem mais fácil e rápida do que em enciclopédias e ainda mais do que em livros. “São poucos os alunos que param para ler. Eles se cansam muito rápido”. Dentro dessa lógica de rapidez e instantaneidade, a pesquisa em livros parece ser algo lento e desconfortável para os alunos.

Por isso Rosa acha que “o ideal é tu fazer a pesquisa e fazer alguma coisa resultante daquela pesquisa”, pois será ao retrabalhar as informações pesquisadas que o aluno poderá se apropriar do que foi pesquisado.

4.3.5 - Uma avaliação:

No final de novembro pude participar de uma reunião de coordenadoras de salas informatizadas para avaliação do uso deste espaço nas escolas. Participei especificamente do grupo de escolas que estava usando o sistema operacional *Linux*, pois gostaria de conhecer um pouco das dificuldades encontradas nesse primeiro ano após a mudança de sistema.

A primeira questão levantada foram as possíveis contribuições do ambiente informatizado para o processo de ensino-aprendizagem. As coordenadoras apontaram que:

- ✓ é um ambiente atraente para os alunos;
- ✓ contribui para o processo de alfabetização;
- ✓ melhora a auto-estima dos alunos a partir das produções feitas;
- ✓ promove uma colaboração entre as professoras que já dominam o uso dos computadores e aquelas que não sabem usar;
- ✓ aproxima as diferentes disciplinas através dos projetos realizados;
- ✓ permite a expressão de crianças tímidas;
- ✓ é um recurso que complementa a sala de aula.

Em relação às dificuldades enfrentadas, as coordenadoras apontaram que:

- ✓ **há resistência das professoras, falta de interesse e de conhecimento** de algumas professoras em relação ao uso dos recursos tecnológicos;
- ✓ há dificuldades técnicas e ausência de capacitação para uso do *Linux*;
- ✓ a parceria da sala informatizada acaba sendo **mais com as professoras do que com a equipe pedagógica**;
- ✓ há demora para a resolução dos problemas técnicos e que estes muitas vezes são resolvidos apenas parcialmente;
- ✓ o acesso à internet é lento;
- ✓ **falta tempo em comum para planejamento** entre professoras e equipe pedagógica.

Entre as sugestões dadas estavam:

- ✓ continuidade da formação das professoras;
- ✓ a melhoria do suporte técnico;
- ✓ formação específica em *Linux* para professoras e coordenadoras da sala informatizada;
- ✓ **realização de oficinas dentro da própria escola**;
- ✓ realização de planejamento integrado.

4.4 - Jornais

Assim como na maior parte das outras mídias observadas, as atividades com jornais também envolvem leitura e produção. Mas em apenas uma escola elas ocorriam juntas.

Na escola estadual a professora Acácia, do 1º ano, relatou já ter trabalhado com leitura de jornais em uma turma de 4ª série. Cada aluno trazia uma notícia de jornal por semana. Geralmente eram temas que haviam sido veiculadas na televisão, e por isso a maioria dos alunos já os conhecia. Após a leitura o texto era discutido com a turma. Era frequente que as discussões girassem em torno do fato ocorrido e das atitudes das pessoas envolvidas. A maioria das notícias era sobre crimes, acidentes e violência. **“O jornal é um diferencial. Até porque muitas crianças não têm contato com essa literatura”**, explica ela, dizendo que as crianças tradicionalmente já trabalham bastante com o livro didático e literatura infantil em sala.

Na escola municipal a professora Iris, de Português, diz que realiza atividades de leitura e análise de jornais com os alunos de 5ª a 8ª.

Na 8ª série esse ano a gente começou analisando o jornal: o que tem no jornal, os jornais que circulam na nossa cidade, quais são as notícias que estão no jornal e quais são as notícias que não estão no jornal mas que são notícias. Eu faço todo esse levantamento com eles, e a partir daí trabalho também a produção. Quais são essas notícias. Que notícias nós temos aqui na nossa escola, no nosso bairro. Daí eles constroem, eles vão em busca disso tudo, dessa informação. (Iris)

Os alunos da 8ª série também fizeram o que eles chamam de 'não-notícias', que são “as notícias que não estão no jornal”, coisas importantes – no caso para a comunidade escolar e seu entorno - , e que não são divulgadas pelos meios de comunicação. Quando realizei a entrevista eles estavam preparando a apresentação das notícias, que seriam faladas e os alunos filmados. As 'não-notícias' foram elaboradas a partir de informações coletadas pelos alunos no bairro, e reelaboradas em sala a partir de questionamentos tais como se ele trazia as informações básicas de uma notícia (quem, quando, onde, como, etc.). Mas problemas com a filmadora e a falta de organização dos alunos, de acordo com a professora, levaram a filmagem a não ocorrer, embora tenha ocorrido a apresentação oral.

A professora diz que também trabalhou com os alunos um texto, que recebeu do professor de Geografia e que trata da confiabilidade das informações que consumimos. “Nem tudo que aparece nos jornais, nem toda aquela informação é precisa. Tem muitas notícias, muitas informações ali que são deturpadas. E também há uma escolha do que vai ser divulgado. E de que forma vai ser divulgado isso também”. Ela diz que nem precisa buscar exemplos, pois os próprios alunos já os citam.

4.4.1 - Produção:

Na escola estadual encontrei dois jornais sendo feitos em 2007: o *Luizão* e o *Luizinho*²⁹. O *Luizinho* é o mais antigo. Ele foi criado em 2002 para que os alunos de 4ª série da professora Áurea tivessem onde publicar o que escreviam. **“Para mim não tem sentido você fazer só para ir ali e ganhar uma nota. Eu penso que o aluno tem que fazer para servir para alguma coisa, para alguém ler”**, conta ela. A impressão das primeiras edições foi custeada pela direção da escola, e a idéia inicial era ter um jornal que fosse mais literário que informativo. O nome foi escolhido pelos próprios alunos. Desde 2002 ele é editado mensalmente.

Ele vai sendo construído pela história que a gente está vivendo. Ele tem uma página de acrósticos, porque todos fazem acrósticos com o seu nome, para todos aparecerem lá, a fotinho com o acróstico. (...) Se a gente for visitar um museu, então eu fotografo o nosso passeio e eles montam o texto. E aí um texto é selecionado. (...) Mas o acordo é o seguinte: no ano de 2007 todos, sem exceção, terão alguma coisa escrita no *Luizinho*. (...) O *Luizinho* conta tudo que a gente faz em sala de aula. Ou fora dela.

Os trabalhos que são publicados no jornal são escolhidos pela professora junto com os alunos. Uma cópia é colocada em um mural externo à sala, e cada aluno recebe um exemplar em preto e branco. “Ele é caseiro. Eu faço o jornal no meu computador, imprimo, tiro xerox e passo para o aluno”.

Em 2003, a partir dos bons resultados obtidos com o *Luizinho*, a diretora e a professora de Português decidiram criar um jornal que fosse de toda a escola. Isso já havia sido feito em pelo menos uma oportunidade, na década de 60³⁰. Para criar o *Luizão*, foi necessário o envolvimento da professora Áurea, que já fazia o *Luizinho*. “Fiz três edições, mas ficou muito só eu. Eu pedia para as pessoas trazer trabalhos e o retorno era muito

²⁹ Troco os nomes dos jornais para preservar a identidade da escola, conforme solicitado pela Secretaria Estadual de Educação. Escolhi os nomes *Luizão* e *Luizinho* para manter similaridade com os nomes verdadeiros, criados a partir do nome da escola (que é o nome de um conhecido político catarinense) no aumentativo e no diminutivo.

³⁰ A Assistente Técnico Pedagógica Glória relata que ficou sabendo da existência desse jornal através de uma ex-professora, que levou para a escola um exemplar do antigo periódico escolar, feito em formato “standard”.

pouco. Eu tinha que estar me preocupando com a professora do ensino médio, estar sempre buscando”. Com a saída de Áurea o jornal acabou também parando. Além da falta de apoio das professoras, o jornal também carecia de verbas para ser impresso.

Em 2006 a diretora da escola – a mesma que havia incentivado a criação do jornal – tenta retomá-lo com apoio de professoras de Português. “Mas tudo ficou nas reuniões, e o jornal não foi feito, embora tenha sido recolhido algum material”, recorda Glória, a Assistente Técnico Pedagógica que atualmente está responsável pela edição do *Luizão*. Essa retomada só foi possível no início de 2007, quando a escola recebeu um grupo de estagiários de Administração Escolar da UDESC. A partir do interesse destes alunos começaram a ser feitas reuniões específicas para tratar do jornal, nas quais foram elencadas as tarefas necessárias: “as matérias, patrocínios, envolver alunos e professores, envolver a comunidade”, relembra Glória. O início dos trabalhos veio acompanhado de já conhecidos problemas:

Não existe no professor individualmente, essa vontade, esse comprometimento com o jornal da escola. Eles não vêm o jornal da escola como um recurso para divulgar o trabalho. Ainda não têm essa visão. E aí a gente esbarrou numa série de problemas de conseguir dos professores coisas. Tudo que era solicitado era muito difícil. Muito suado. Depois eles [os estagiários] se viram tendo de correr atrás do patrocínio. Aí foi feito um ofício(...) e conseguiram patrocínio com umas quatro ou cinco empresas. E conseguiram alguém que fizesse toda a diagramação. E aí nós começamos a recolher matérias com os professores. Suando, assim. (...) Eu comecei a trabalhar com os alunos no momento em que faltava professor. E aí começamos a construir coisas que pudessem estar no jornal. E começamos a lembrar de eventos da escola e tal. E foi isso o que saiu no jornal. (Glória)

Esta edição foi lançada no dia do aniversário de 95 anos da escola, e pela primeira vez o *Luizão* foi impresso em papel jornal. Os textos foram feitos por alunos, tanto para trabalhos curriculares quanto em outras oportunidades, como durante a falta de professoras relatada acima por Glória. Foram usadas fotografias do arquivo da escola, mas não havia registro sobre quem as tirou, nem sobre a data em que as mesmas foram tiradas. Também **não foram feitas fotografias exclusivas para o jornal.**

Com a saída dos estagiários, Glória decidiu tomar à frente do jornal, pois já se sentia envolvida no projeto. Procurou a professora Flora e perguntou a ela o que poderia fazer para envolver mais os alunos e melhorar o trabalho do jornal. “Ela me sugeriu que eu

começasse a trabalhar com poucos alunos. (...) Porque é importante fazer um trabalho antes, com a turma, de motivação, de conversação”. Glória passou de sala em sala falando do projeto e convidando os alunos a participar. Mas na conversa que teve comigo avaliou que esse foi um trabalho muito rápido. “Sem motivar muito. Sem falar muita coisa. (...) Aí um ou outro levantou a mão. A maioria são os menores. Quinta e sexta série”. Ela diz que os maiores até gostam que se publique o que eles escrevem, mas geralmente não têm interesse em participar ativamente. Três alunos trabalharam com Glória, sempre no mesmo turno das aulas, por questões de ordem econômica (almoço e transporte, principalmente), e sempre nos horários de disciplinas diferentes, para que as professoras permitissem a liberação e os alunos não perdessem muito conteúdo.

O primeiro passo foi analisar alguns jornais comerciais: as partes que o compunham, o uso de imagens, a distribuição dos elementos na página, o que é notícia. Os alunos então disseram do que mais gostavam em um jornal: coisas que pudessem ser feitas, como palavras cruzadas. Ela evidenciou para eles que várias coisas aconteciam na escola: aniversários, datas festivas, aulas ou trabalhos interessantes. A partir disso foi elaborada uma lista de assuntos que poderiam estar no jornal, e os alunos começaram a coletar informação. Houve a colaboração de três professoras do ensino fundamental e um do ensino médio. As fotos foram escolhidas pela própria Glória em função do pouco tempo para terminar o jornal até o fim do ano. **Dos materiais recebidos dos alunos, o que mais apareceu foram “recados,** coisas de interesse deles de dizer para outra pessoa, (...), muito, muito, muito”. Isso foi uma surpresa para ela. “Tu podes comunicar por e-mail, mandar mensagem no celular, são todos meios, caminhos que tu utiliza. Eu nunca imaginei que tantos alunos iam se interessar em mandar um recado via jornal”. A diagramação foi feita pela própria Glória, que no início não sabia absolutamente nada sobre os programas que precisaria usar ou os formatos de arquivo que teria de enviar para a gráfica. Em função disso não conseguiu aproveitar nada do material da edição anterior, que estava arquivada em CD.

Na escola municipal o jornal escolar existe há cerca de sete anos, e nasceu a partir do desejo de uma professora de Português.

Quando eu estudava nós tínhamos um jornal na escola. Um jornalzinho feito ainda na máquina de escrever; passávamos no mimeógrafo porque a gente não tinha máquina de xerox. (...) Estudei sempre em escola pública

e na época já tínhamos um jornalzinho. Um jornal bem simples mas que era a sensação da escola. Todo mundo corria para ver o jornal quando ele saía. Então era um trabalho que motivava muito os alunos a escreverem, a participarem com seus escritos, poesias, redações, enfim. E aí lembrando desse período na escola eu achei por bem também desenvolver esse projeto aqui na nossa escola. (Íris)

O jornal passou a ser feito com as sétimas séries e coordenado por Íris, que trabalha em regime de 20 horas, e a partir de 2002 também pela professora da sala informatizada. O nome foi escolhido em um concurso interno. O primeiro jornal teve tantas matérias que mais parecia uma revista. Na época a escola não possuía computador, e por isso o jornal foi montado na casa da professora de Educação Física, e depois xerocado na prefeitura. Durante dois anos as aulas de redação dos alunos de 7ª série foram exclusivamente voltadas para o jornal. Depois ele passou a ser feito por voluntários, aparentemente por falta de apoio interno para o projeto³¹. Os textos para o jornal passaram a ser enviados pelas professoras (trabalhos de alunos ou textos delas mesmas) ou feitos por alunos voluntários exclusivamente para o jornal. A escola então encaminhou o projeto ao *Instituto Guga Kuerten* e recebeu apoio na forma da doação de uma máquina fotográfica e uma máquina de xerox, que passaram a ser usadas na produção e reprodução do jornal.

Mas Íris relata que a cada afastamento seu da coordenação do jornal - como em uma época em que saiu de licença – provocava a paralisação das atividades.

Ninguém quis tocar, ninguém quis ficar à frente da coordenação. E a gente ficou por um período sem ter o jornal na escola. Num outro período também foi assim, por de não ter apoio. (...) Então nesse período longo nós tivemos momentos legais com o jornal, com as crianças, com o trabalho todo, mas também momentos sem o pessoal se envolver com a produção do jornal. (Íris)

Íris diz que sente a **falta de uma participação mais efetiva das professoras**, porque “o projeto é da escola, não é um projeto meu, nem de uma turma”. Ela disse que usa os intervalos de recreio para perguntar se as professoras desejam escrever algo, ser entrevistadas, ou se tem algum texto interessante dos alunos. “Mas o que eu quero demonstrar é que não é espontâneo isso. A gente tem sempre que correr atrás”.

Em 2007 o jornal foi feito por um grupo de 6 ou 7 alunos da 8ª série, que se encontram

³¹ A professora preferiu não falar sobre esses problemas

com a professora após o intervalo do recreio, em dias que ela não tem aula e que as outras professoras liberam. Íris dividia as tarefas e cada um ia atrás do que precisava. Quando os materiais ficavam prontos eles se reuniam novamente para decidir o que entraria no jornal. Até o momento das entrevistas já haviam sido lançadas duas edições, e a terceira estava em produção. A diagramação de todas elas foi feita pela coordenadora da sala informatizada.

Pergunto a Íris por que ela, com regime de 20 horas, decidiu pegar o jornal, coisa que nenhuma outra professora com 40 horas fez. **“Eu gosto. É uma satisfação para mim, trabalhar (...) porque o aluno pega esse jornalzinho e ele vai olhar que o seu trabalho está divulgado”**, diz ela.

4.4.2 - Jornal escolar: função pedagógica ou meio de comunicação:

Mas o que leva uma escola a querer ter um jornal? **“A princípio, querer ter um jornal é para estar divulgando o trabalho da escola e dos alunos”** diz Glória, da escola estadual. Para ela a grande dificuldade é não existir um grupo específico que fique responsável pelo jornal e que permita articular o trabalho com todas as professoras. **“Porque tu não tem como se encontrar com essas pessoas, se reunir para conversar, para discutir, para coisa seguir adiante. Então existe uma individualidade muito grande”**. Embora o projeto seja da escola, ela sente a falta de uma pessoa que tome a frente dos trabalhos, que chame e motive os demais.

Mas, além de divulgar o que é feito na escola, um jornal escolar também precisa ter objetivos pedagógicos junto aos alunos. Para Glória, esse é um ponto ainda fraco do *Luizão*.

Não pode ser só o jornal pelo jornal. **Ele tem que ter um uso dentro da escola**³². E todo o processo de construção desse jornal eu acho que tem que ter aprendizagem com o aluno. Eu quero chegar nesse ponto. Uma finalidade pedagógica, instrutiva. Além de ser divertido. Tem que ter mais alguma coisa. (...) Ele ainda não trouxe isso. E não trouxe nem no fazer e nem no receber o jornal. O aluno não foi preparado para receber esse jornal. Para trabalhar com ele, para valorizá-lo. (...) O grande benefício que trouxe essa retomada (...) foi justamente essa oportunidade de querer continuar e melhorar até chegar naquele ponto ideal que eu penso que são alunos

³² Nessa escola recebi relatos de que o jornal escolar também estava sendo usado por algumas professoras como material de apoio pedagógico

trabalhando. Sabe aquela coisa que a gente vê em filme: alunos construindo o jornal da escola, assuntos de interesse específico de uma classe. Eu penso que ele pode chegar lá.

Para Glória essa **finalidade pedagógica está tanto no processo quanto no produto.**

Tanto no trabalho dos alunos que fazem o jornal quanto no uso desse material em sala ou nas comunidades, nas famílias. No trabalho que foi realizado ela diz que foram pedagogicamente importantes as questões sobre responsabilidade e compromisso, a interação com outras pessoas da escola, a melhora da auto-estima através da valorização do trabalho feito por eles, além do próprio trabalho com a língua portuguesa e com a linguagem jornalística.

Ela considera que a participação dos alunos na confecção da edição que ficou pronta em novembro³³ ainda foi muito restrita, mas considera que o trabalho realizado serviu para ver que se os alunos forem envolvidos irão participar. “Mas é preciso que tu tenha disponibilidade para estar trabalhando com esse aluno”, avalia.

Na escola municipal, o jornal, assim com a rádio escolar, faziam parte do planejamento da própria escola, como algo com um duplo objetivo de fazer um trabalho pedagógico junto aos alunos e ser um espaço de interação entre a escola e a comunidade. “No jornal não somente os alunos mas os professores já estão escrevendo. Porque então não também a APP, os pais? Então a idéia é um pouco essa, de criar uma forma de interlocução”, diz o diretor da escola municipal. Para Célio o jornal e a rádio tem uma função de mobilização social, uma forma da escola “ser uma formadora da opinião pública”. Para levar à comunidade o ponto de vista de alunos e professoras sobre diversos assuntos, da escola e da sociedade em geral. Mas sobretudo para questões ligadas à comunidade do entorno da escola.

A professora de Português também diz que sugeriu à direção da escola a criação de uma 'folhinha', uma espécie de boletim da direção da escola. Uma edição chegou a ser feita. Para ela o jornal é para ser feito pelos alunos e deve ter função pedagógica, e a 'folhinha' seria um instrumento de comunicação institucional da direção da escola com os alunos, professoras e a comunidade.

³³ Pela segunda vez o jornal foi impresso em papel jornal, em preto e branco, e a tiragem foi de 800 exemplares. O custeio da impressão se deu pela venda de espaços publicitários, que foram estampados na capa do jornal.

4.5 - Histórias em quadrinhos

Leitura e produção de histórias em quadrinhos são uma forma de interação com as mídias que chamou minha atenção já na primeira etapa da pesquisa, quando tive registro do uso delas em escolas. O consumo e o gosto por ver/ler histórias em quadrinhos é razoavelmente comum entre crianças – mas não só – o que pode tornar seu uso na escola prazeroso. Além disso **a produção não requer aportes tecnológicos mais dispendiosos que lápis de cor e papel**, embora também possa ser feito com o uso de outras ferramentas.

Na escola municipal a professora Margarida, que em 2007 atuou com a 2ª série³⁴, usa bastante a leitura e a criação de histórias em quadrinhos já há alguns anos. Na sala há um baú com gibis, que as crianças periodicamente lêem. Algumas destas revistas foram doadas pelos alunos, o que indica que muitos deles devem consumi-las em casa.

Ao associar o desenho aos balões de texto, típicos das histórias em quadrinhos, Margarida diz que percebeu um estímulo à criação. “Eles começam a escrever sem aquele medo. Inventar uma história sem desenhar, e escrever diretamente, saíam duas frases, no máximo”.

Na escola particular as histórias em quadrinhos são conteúdo curricular no 8º ano³⁵. Isso fez com que, mesmo com a entrada de uma nova professora em 2006³⁶ a leitura crítica e produção de histórias em quadrinhos continuasse a ser trabalhada com os alunos. A análise crítica foi um diferencial encontrado no trabalho com gibis na escola particular, em relação às duas escolas públicas.

A gente analisa os desenhos, analisa os elementos que aparecem, mas em termos de conteúdo. Então a gente trabalha com a Mônica, o Tio Patinhas, o Zé Carioca, que é aquele estereótipo do carioca, do brasileiro que é vadio, que é malandro, que sempre quer se dar bem. Então a intenção é fazer uma análise nesse sentido com os estudantes. (Iolanda - diretora)

³⁴ Ela atua um ano com a 1ª e no outro com a 2ª série, acompanhando cada turma por dois anos. De acordo com ela, isso permite que conheça melhor os alunos

³⁵ Há cerca de 7 anos atrás a atual diretora, então atuando como professora de Artes, fez um curso de especialização na UDESC, onde trabalhou um plano de curso para a disciplina de Artes que evitasse a repetição de conteúdos entre os anos. A atual proposta, que engloba do 1º ao 9º ano levou cinco anos para ser formulada, e está em uso há pouco tempo. Pela proposta o 5º ano trabalha com arquitetura, o 6º com comunicação visual, o 7º com teoria da cor, o 8º com história em quadrinhos e o 9º com a leitura da imagem na obra de arte.

³⁶ Houve a necessidade de contratação de uma nova professora porque Iolanda, que havia criado o programa da disciplina, assumiu a direção da escola.

Inicialmente é analisado o tipo de mensagens que as histórias transmitem. A diretora diz que nem sempre a análise é aceita pelos alunos, pois muitos gostam dos personagens dos quadrinhos que estão sendo criticados.

A questão do Tio Patinhas, que é muito forte, a coisa do capitalismo, da exploração dos trabalhadores. Do Pato Donald, que é aquele que sempre está tentando trapacear, dar o cano no trabalho, quer enrolar o patrão, ao mesmo tempo que o Tio Patinhas como patrão, como capitalista, como monopolizador, e tal... Eles criticam muito, os próprios estudantes, porque à princípio eles não vêem isso. Eles acham que 'ah, é coisa de escola querer ver conteúdo em tudo'. (Iolanda)

Iolanda conta a história de um aluno que amava os gibis do Tio Patinhas, e que discordava das críticas endereçadas ao personagem.

Eu levei um texto uma vez, feito por um crítico, de quanto a marca da Disney está dominando e inculcando essa coisa do consumismo, do querer. E eu trouxe para a sala de aula para discutir. E é muito difícil. Alguns estudantes eles relutam bastante porque gostam da personagem, porque têm uma outra visão. Porque aquilo já virou uma marca, na verdade. Então ele não pensa no que está por trás. Então é difícil. Porque são adolescentes. (Iolanda)

Mas ela também diz que há muitos outros estudantes que trazem exemplos de histórias que leram, e fazem leituras críticas interessantes sobre os conteúdos. “Não é cem por cento, mas a gente consegue fazer esses adolescentes pensarem bastante coisa”.

Levar os alunos a pensar sobre questões sociais, políticas, é objetivo da escola, diz Iolanda. As disciplinas levantam questões sobre as quais os estudantes vão se mobilizar para discutir, se informar, conhecer. “Trabalhar os conteúdos de Artes, mas trabalhar com criticidade. (...) Porque se deixar vai para aquele senso comum: vamos trabalhar artes, vamos desenhar, vamos pintar”. Para isso os alunos lêem resenhas e artigos sobre histórias em quadrinhos, e também elaboram suas próprias análises de algumas histórias, “buscando extrair dali alguns elementos”, como o personagem principal, o perfil dos personagens, o papel de cada um, a relevância da ação para a sociedade, entre outros. Para Iolanda seria possível fazer o trabalho de análise crítica descolado da produção de histórias, mas juntos eles se complementam. Desta forma a criação de personagens estimularia não só o interesse dos alunos por fazer o trabalho, mas também os levaria a pensar sobre o próprio personagem criado, sugere Iolanda.

Segundo Deyse, a professora de Artes que atuou na escola particular em 2007, as noções visuais das histórias em quadrinhos são trabalhadas junto com a análise crítica. Eles estudam os balões, as expressões fisionômicas, as onomatopéias, a diagramação dos quadros e outros elementos gráficos. Os alunos fazem exercícios, separados, de cada um destes elementos.

Aí já entra a parte crítica. Como a gente está trabalhando a linguagem visual já vê o que aquela mensagem está passando, o que é uma mensagem crítica. Aí entra nas charges, que tem em jornal. Que muitas vezes é criticando o governo, e eles percebem isso. As simbologias que coloca junto com aquela crítica. (Deyse)

Mas ela diz que os alunos não têm muita paciência para sozinhos analisar os detalhes. “Tem que chamar a atenção”. Essa rápida dispersão foi observada pela professora também nas saídas de campo, como visitas a museus, onde em poucos minutos os alunos dizem que já viram tudo.

4.5.1 - Produção:

Na escola municipal, em 2007, a turma da 2ª série criou todas as histórias em quadrinhos no computador. Os desenhos foram feitos usando o software *Micro Mundos*, que não é um programa para desenho, embora possa até ser usado nesse sentido. Em função dessa opção a criação dos alunos não estava na produção do desenho em si, pois eles usavam figuras prontas de pessoas, animais, carros, etc. A criação estava em usar essas figuras prontas para montar cenas, e com estas cenas contar uma história. Depois de montar as cenas no *Micro Mundos* os alunos usavam o *Word* ou o *Power Point* para criar os textos que estariam junto às imagens³⁷. Todo o trabalho de produção da história em quadrinhos foi feito na sala informatizada, embora a história em si tenha sido criada em sala de aula. Pergunto à Margarida a respeito das diferenças entre fazer essas histórias em quadrinhos na mão e no computador.

Eu acho que lá na sala informatizada ajudou eles a conhecer as letras, porque no teclado tem as letras, números. Isso aí ajudou muito. Então

³⁷ A exportação das cenas criadas no *Micro Mundos* para um arquivo de imagem possível de ser importado pelo *Word* ou *Power Point* era feito pela coordenadora da SI

eles já tem essa facilidade porque eles querem procurar. E a hora que eles teclam ali vê que está montando a palavra, isso é muito importante para eles. Facilita. (Margarida)

Os alunos iam à sala informatizada uma vez por semana e sempre trabalharam em duplas. Segundo a professora eles adoravam usar esse espaço. Pergunto a ela se há diferença entre o uso de quem já tem computador em casa e quem não tem. Ela diz que sim, e explica que a diferença está no fato de que os já incluídos digitalmente tem noção de onde podem procurar as ferramentas e informações que precisam. A própria professora admite que tem dificuldades no uso.

Eu apanho muito deles. Eu não sou muito de estar no computador, não. Mas como a gente tem que dar oportunidade para as crianças a gente tem que também estar por dentro de alguma coisa. Esses dias a gente estava vendo um site e as crianças 'ó no site tal www'. Eles vão, e bem rápido. E eu estava catando meu milho. Aí eu fico pensando, **Meu Deus! Como quem tem a facilidade são eles mesmo! Porque começam cedo. E a gente não. Eu fui ter contato com computador há quatro anos atrás.** (Margarida)

Margarida tem computador em casa, mas diz que não sabe usar muito bem. “De vez em quando chamo as minhas filhas para pedir socorro”. Eu então pergunto se as filhas lhe ajudam. “Ajudam. E muito”, completa ela rapidamente.

Uma das histórias que os alunos da escola municipal criaram, e que pude ver nas paredes do corredor que leva à sala de aula abordava os direitos das crianças. Esse tema foi escolhido pela professora porque “um não estava respeitando o outro”. Ela usou como base uma história do site da *Turma da Mônica*. Margarida relata que escolhe os assuntos a partir das situações que ocorrem em sala e que ela considera relevantes. Foi possível notar, pela observação dos desenhos, muita similaridade entre os trabalhos. “Às vezes a gente diz 'você tem capacidade de fazer outras coisas. Não precisa ser igual àquilo ali que você viram. Pode inventar outras coisas'. Mas é difícil. Eles ficam mais no padrão”, admite Margarida. Segundo a professora os interesses das crianças, aquilo que elas gostam – incluindo aí as preferências de consumo de mídias - aparecem mais nas conversas do que nos trabalhos das que realizam.

Na escola particular o processo de produção vai do início ao fim do ano. Já nos primeiros dias de aula os alunos do 8º ano criam uma história em quadrinhos totalmente livre.

Segundo Iolanda, à medida em que eles vão conhecendo os elementos e fazendo análises de outras histórias, a produção vai ganhando em qualidade. Ela disse que é comum que na primeira história os alunos dividam a folha em quatro ou seis quadrinhos iguais. Depois, vão vendo que essa divisão torna a história monótona. Esse aprendizado vai sendo aplicado nas histórias que eles vão criando ao longo do ano. Da mesma forma os inúmeros trabalhos de análise crítica vão ajudando a criar personagens mais ricos e interessantes, diz Iolanda.

No início do segundo semestre de 2007 a professora de Ciências, que estava trabalhando conteúdo ligado à pesca artesanal e industrial com os alunos do 8º ano, propôs a realização de um projeto em conjunto com a disciplina de Artes: a produção de uma história em quadrinhos com a temática da pesca. A escolha do tema sem a participação dos alunos parece ter sido o principal motivo da rejeição que alguns deles tiveram, inicialmente, ao projeto. A professora de Artes tentou mostrar que o fato de já conhecerem bem o assunto facilitaria o trabalho, e que a história não teria que abordar somente a pesca, podendo apenas incluir algo ligado à pesca. “Eles gostam de reclamar. Não importa o que for, vai ter uma reclamação. Mas eu acho que é muito mais interessante para eles. E até mais fácil do que pensar em outras coisas. Já está naquele assunto e aprofunda mais”, diz Deyse. No final, algumas histórias ficaram totalmente focadas no tema da pesca (um super-herói que afasta o barco de pesca industrial para salvar a pesca artesanal) e outras tinham apenas um elemento ligado ao tema (uma festa de Halloween onde um dos personagens se fantasiava de peixe). O aluno que criou essa última história me disse, no dia em que os observei trabalhando, que tinha várias idéias para criar histórias, e que por isso não havia gostado da temática ligada à disciplina de Ciências. Disse que aceitou o tema quando Deyse falou que ele poderia criar uma história que apenas passasse pelo tema da pesca.

Depois de definida a temática, os alunos começaram o trabalho pela criação do roteiro. “Alguns fizeram um roteiro por itens: quadro 1, escreveram o que ia ter no quadro 1; quadro 2, o que ia ter. E outros fizeram já os quadros como se fosse um rascunho, os bonequinhos de palitinho mesmo, só para saber o que iam fazer, quantos quadros vão ter”. Depois veio a produção em si, usando todos os elementos que aprenderam. “Eu me inspirei nas histórias em quadrinhos da *Mônica*. Nas onomatopéias: *pof, soc, catapimba*”, diz Olívio, um dos alunos entrevistados. Ele diz que é fã da *Turma da Mônica*, e que tem “mais de 200 revistas” em casa.

Quando observei os alunos trabalhando, no início de outubro, eles já estavam com a produção avançada. Basicamente foram usadas técnicas de desenho e colagem, esta última para não terem de redesenhar o mesmo personagem várias vezes. Deyse me apresentou outra explicação para o uso de colagens: eles querem que os personagens apareçam iguais nos diversos quadros. “Como eles não têm essa habilidade no desenho, optaram por copiar, recortar e colar”. Perfeccionismo interessante, que parece tomar as produções comerciais como referência de qualidade.

Enquanto trabalhavam, vários alunos ouviam música em seus aparelhos de MP3. A maioria deles – pelo menos nesse dia – optou por trabalhar no refeitório, onde havia mesas grandes nas quais eles podiam espalhar os desenhos e os materiais. Poucos ficaram trabalhando em sala.

Chamou minha atenção o fato de que todos já tinham as capas de suas revistas prontas. Questionei isso durante a entrevista com os alunos, e eles me disseram que fazer a capa serviu de “preparação psicológica” para o resto do trabalho, pois esse era um trabalho mais fácil. Talvez – fico pensando – também por permitir um resultado mais imediato, uma vez que a capa é composta de uma única cena.

Para Deyse a diferença básica entre trabalhar histórias em quadrinhos e desenhos é que **na HQ o aluno precisa compor uma narrativa**, com começo, meio e fim. Para isso não basta saber desenhar bem. É preciso também saber se expressar pelas palavras, escrever corretamente.

Quando eu vou para a história em quadrinhos já vêm os erros de ortografia, a letra que é legível ou não legível, aquela história de ter começo, meio e fim. Porque às vezes começa super interessante e aí não sei se eles ficam com preguiça ou se é dificuldade, e daí acaba de repente. (...) Está sendo bem diferente. Eles têm que se dedicar bastante. E demora muito mais tempo. (...) Entrou vários desenhos, várias atividades, mas tudo para resultar numa história em quadrinhos de qualidade.

4.6 - Vídeos

Os vídeos foram a única mídia que encontrei nas três escolas pesquisadas nesta segunda etapa sendo usados como ferramenta pedagógica e como espaço de produção dos

alunos, embora em nem todos os casos essa produção tenha sido concluída. Além disso é importante relatar que também encontrei em uma das escolas um trabalho de análise crítica de filmes. A referência a essas três abordagens é importante porque elas caracterizam o tripé defendido por Buckingham para o trabalho em mídia-educação.

4.6.1 - Apoio pedagógico:

Na escola estadual o projeto *Mídia na Escola*, promovido por educadoras das séries iniciais, levou a professora Acácia, da 1º ano, a passar para as crianças em torno de dois filmes por mês. Depois de assistir aos filmes – obtidos em locadoras - eram feitas discussões sobre “polêmicas que têm no filme, e que têm a ver com aquilo que a gente está trabalhando na sala de aula”. O objetivo, no caso da 1º ano, era levar as crianças a perceber o que acontece no filme, conseguir identificar a sequência da narrativa e criar histórias a partir do que assistiram. As atitudes dos personagens também foram tema das conversas após o filme. A idéia partiu de uma professora que já havia utilizado vídeos para trabalhar com as crianças em outra escola.

O objetivo desse trabalho é trazer uma outra linguagem para a sala de aula. Porque a gente usa muito o quadro e giz, coisa escrita, texto. E a gente queria trazer uma outra linguagem. As crianças ficam em casa, no período oposto à escola, assistindo TV! A gente sabe que a TV é muito mais atrativa para as crianças do que um quadro com texto. Então o que eu quis buscar? Através do desenho infantil a gente pode trabalhar coisas que de repente um texto não trabalha. (Acácia)

Após assistir um filme as crianças criavam suas próprias histórias usando desenhos e, algumas vezes, frases curtas, trabalho que também pode ser considerado uma história em quadrinhos simplificada. Acácia disse que divide uma folha A4 em quatro setores, e cada parte vira um quadro da história (início, meio 1, meio 2 e fim). Depois de criar e desenhar, as crianças contam a história oralmente para toda a turma.

Para incentivar essas narrativas foram feitas duas TVs de papelão: uma grande (feita com um cabo de vassoura e a embalagem de uma televisão que havia sido comprada pela professora) e outra pequena (feita com uma caixa de leite e um palito). Ambas foram usadas para passar as imagens das histórias criadas pelos alunos, que ficam ao lado da TV

fazendo uma narrativa oral. Segundo a professora isso tem ajudado muito a trabalhar a noção de sequência com as crianças. Acácia registrou em fotos e vídeo esse trabalho.

Os alunos da 2ª série da escola municipal também assistiram a vários filmes. Margarida, a professora, diz que eles gostam muito de ouvir histórias³⁸ e ver filmes. É fácil notar quando os alunos não gostam de um filme, pois há dispersão. Mas se eles gostam, assistem até o final. “É bem interessante a reação deles. Pena que a gente não tenha a prática de estar registrando as coisas que acontecem. Os filmes são trazidos de locadoras pela própria professora e estão sempre ligados aos assuntos que ela está trabalhando. “Às vezes tem uns que encaixam, tem outros que é só uma coisinha ou outra que vai chamar a atenção”. Depois de ver um filme a turma sempre conversa sobre o conteúdo. Mesmo assistindo antes de levar para as crianças ela diz que “tem detalhes que eles pegam do filme que eu nem percebi”. Cada coisa que os alunos falam é anotada no quadro, onde vai sendo formada uma síntese do que eles viram. Esse conteúdo depois é copiado pelos alunos para o caderno.

A importância de a professora ver cada filme antes de levá-lo para a turma talvez já esteja clara na fala acima. Mas é digna de registro a história que me foi narrada por um professor Assistente. Ele pegou em uma locadora um filme para assistir com crianças de 3ª série. Escolheu pelo nome. O filme parecia interessante, mas ele não teve tempo de vê-lo antes de levá-lo à escola. Quando passava para a turma, perto da metade do filme, uma personagem aparece morta e nua. Houve o maior rebuliço na sala. Uma cena de poucos segundos. Mas que causou muitos problemas ao professor que não tinha tido tempo de ver o filme antes de apresentar para as crianças.

4.6.2 - Análise crítica:

Na escola particular, os alunos do 8º ano também estudam, dentro da disciplina de Informática, noções sobre cinema. O trabalho tem uma ponte com a leitura de imagens, realizada na disciplina de Artes. A abordagem é feita por um viés crítico, tratando de assuntos como o papel do cinema na sociedade, os padrões de beleza e de comportamento veiculados pelos filmes, a idéia de que cinema é uma indústria, entre outros.

Os alunos assistem filmes, levados pela professora de Informática ou de outras

³⁸ A professora disse, porém, que eles não gostam de ser chamados para ler as histórias, pois a maioria têm dificuldades de leitura.

disciplinas, e depois fazem uma análise crítica sobre o que viram. Em 2007 eles assistiram ao filme 'O patriota'.

Além de contar a história, que é aquilo que está na cara, tem objetivos do diretor, objetivos do roteirista. Eles tinham que descobrir esse objetivo que estava lá atrás. Então esse mesmo filme foi avaliado duas vezes. Pela história do filme, pela parte da frente, a história da independência dos Estados Unidos, que é o que ele conta. Só que por trás tinham algumas cenas que você percebia que tinha um contexto, as entrelinhas, que é a questão de roteiro. (Estela)

As mensagens não-explicítas, aquilo que 'está por trás' (expressão muito usada na escola) do filme, é o foco da análise crítica neste escola. Para ajudar no trabalho, os alunos pesquisam a respeito do diretor e do filme, usando a internet.

Segundo Estela, depois de fazer um trabalho de análise os alunos costuma comentar com ela as 'leituras' que fazem de outros filmes. Por isso ela avalia que esse tipo de trabalho os deixa mais críticos, pois interfere na forma como irão ver e refletir sobre os filmes que assistem.

A escola também realizou, em 2007, dois encontros com as famílias para discutir o consumo televisivo. Vários outros encontros desse tipo também já foram realizados em anos anteriores, segundo a diretora. O trabalho de crítica ao consumo televisivo também é feito em sala, quando os alunos trazem algum assunto ligado à TV.

Nas demais escolas não tive notícia de um trabalho que tenha sido feito com o objetivo de analisar criticamente o conteúdo de televisão ou filmes. O que soube foi de eventuais debates com um viés crítico, quando os alunos trazem algum tema ligado a programas de TV. Não me aprofundei, entretanto, a respeito de tais discussões.

4.6.3 - Produção:

A escola municipal na qual pesquisei possui um equipamento singular: uma filmadora VHS e uma placa de captura de vídeo acoplada a um computador. Com isso podem – em tese – unir uma tecnologia antiga (filmadora VHS) com uma tecnologia recente (edição em computadores de baixo custo). Basta filmar, ligar a filmadora na placa de captura e o vídeo é transferido - já digitalizado - para o computador. Mas esse

equipamento é pouco usado porque o computador no qual a placa de captura está ligada não é adequado ao trabalho com vídeo³⁹. Mesmo assim a coordenadora da sala informatizada relatou que buscava incentivar as professoras a usá-lo. Uma tentativa feita em 2007 foi nas aulas de História da 8ª série. Os alunos foram gravados apresentando seminários, e a idéia era montar um vídeo sobre o trabalho da turma. Mas como o som da gravação ficou ruim⁴⁰, eles decidiram montar um clipe musical, com as imagens dos alunos apresentando os seminários e uma música de fundo, para mostrar aos pais no dia da formatura. Uma aluna da 8ª série recebeu noções básicas de edição de vídeo e começou a montar o material. Quando encerrei a pesquisa de campo, o trabalho estava parado porque faltava tempo para a coordenadora da sala informatizada digitalizar o restante das gravações dos seminários.

Também na turma da 4ª série uma produção de um vídeo havia sido planejada mas acabou não ocorrendo. O vídeo produzido nesta turma, em 2007, foi feito por estagiárias do curso de História da UDESC, que realizaram oficinas rápidas de uso da câmera e filmagem com os alunos. A partir de uma situação ligada ao meio ambiente e vivenciada pelas crianças, as estagiárias criaram uma *storyboard*. O roteiro foi feito junto com os alunos, seguindo a *storyboard*. Os alunos interpretaram papéis e fizeram filmagens. A edição foi feita pelas estagiárias.

Na escola estadual a produção de vídeos que os alunos da professora Áurea realizaram em 2007 nasceu da necessidade que ela sentiu de registrar os trabalhos que vinham sendo realizados com as crianças. Esse registro foi inicialmente feito através de fotografias, tiradas com uma máquina digital da própria professora, e que depois eram montadas em *Power Point*. Até o início de 2007 os filmes eram usados por ela apenas como recurso pedagógico, para abordar temas ligados ao conteúdo curricular, e depois promover debate. A transição da fotografia para o vídeo ocorreu casualmente, no começo do ano:

Um dia eu estava com a minha sobrinha e ela disse assim 'tia, vem cá, olha só o que eu fiz'. A minha sobrinha de quinze anos. (...) Ela fez um filminho para a aula de inglês (...). Os atores eram ela e os amigos. E ela pegou a minha máquina para fazer. Aí eu me encantei! Eu disse 'Bárbara,

³⁹ A máquina é antiga, e portanto lenta (a velocidade de processamento é importante na renderização) e com pouca capacidade de armazenamento em disco (os arquivos de vídeo digital são grandes).

⁴⁰ Tive também relato de outros trabalhos com vídeo no qual houve problemas com o áudio, durante a primeira etapa da pesquisa. Esse é um problema comum que só é percebido após as gravações, e que se deve ao fato do microfone captar todo o som do entorno, inclusive ruídos indesejados.

tu vais ter que ensinar isso para a tia!'. Aí ela me ensinou a ferramenta, como é que se usava, e aí eu comecei a fazer [registro] dos eventos da escola, para ver se eu acertava. (Áurea)

Uma das coordenadoras pedagógicas da escola municipal me disse que também já tentou aprender a editar vídeos com a filha de 15 anos. Mas isso não foi possível porque a menina não teve paciência com as dificuldades de aprendizagem da mãe.

Quando o site de relacionamentos *Orkut* passou a aceitar também vídeos, as produções de Áurea ganharam um novo sentido.

Sabe quando você está pensando e de repente dá um estalo, parece que alguém te buzina no ouvido assim. 'Ah, os filmes no *Orkut* iam ficar muito legais'. Porque aí eu convido as crianças e elas podem ver sempre no *Orkut*. Nem todos tem, mas a maioria dos alunos estão em ONGs no contraturno, e essas ONGs oferecem muito aulas de informática. 'É por aí'. (Áurea)

A professora decidiu então criar um espaço da turma no *Orkut*, uma espécie de 'jornal *Luizinho*' na internet – que inclusive recebeu o mesmo nome - onde pudessem ser registradas em vídeo as atividades realizadas pela turma. Ao final do ano constavam nesse espaço 40 vídeos, sendo que apenas um deles não foi feito pela professora Áurea, mas pela professora Acácia, do 1º ano.

Áurea diz que quando a discussão a respeito da proibição de acesso ao *Orkut*⁴¹ chegou à escola, em 2007, sugeriu à diretora que propusesse uma visita da Secretaria da Educação “para mostrar como a gente pode estar fazendo do *Orkut* uma coisa legal”. Esse contato nunca veio a ocorrer, e a proibição de uso continua, assim como segue existindo o espaço do *Luizinho* no *Orkut*. Sempre atualizado a partir da casa da professora, local onde também são editados os filmes, gravados os CDs e, inclusive, realizadas algumas das filmagens.

Eu não entendo isso, de proibir. Eu não consigo entender. **Em vez de mostrar para a criança o que tu podes fazer de bom com aquilo ali, tu vais lá e proíbes, porque aquilo é mau. Aquilo não é mau. É o mau uso.** (...) Qual é o meu papel? É mostrar para o aluno, se aparece um site pornográfico, 'isso é para a tua idade?'. 'É isso que tu quer para ti?' Não. Deleta. Tira. Eu tenho um pai que também tem *Orkut*, e eu converso com os pais pelo *Orkut*. Tem um pai e uma mãe que eles tem o *Orkut* e até a falta do filho deles ele justifica para mim. Aí é no meu particular. E essa

⁴¹ Para maiores detalhes, ver o subtítulo '3.3.4.1 - Os usos', no capítulo anterior

reflexão que eu estou fazendo agora, esse pai fez comigo. Um dia nós saímos juntos e ele disse 'professora, eu estou chateado, porque ficam falando que internet é má. Claro que não. A internet é boa. As pessoas é que não usam direito'. (...) Não dá para competir com isso aí. Nós, professores, temos que cair em si, porque se a gente não acompanhar está perdendo espaço. (...) Então eu posso trabalhar com o tradicional, sim, da forma como eu estou trabalhando lá, para satisfazer... mas posso estar metida no que tem de novo. E olha que eu ainda estou atrasada. Tem muita coisa na frente que a gente não sabe ainda. (Áurea)

Ela diz que se preocupa em tornar as atividades interessantes para as crianças, e que para isso se vale daquilo que elas gostam.

Essa coisa de professor chegar, sentar e criticar 'porque agora só querem saber de jogo no computador'. Primeiro a gente fez concorrência com a Xuxa, agora tá fazendo... Não é assim. A gente tem que se utilizar daquilo ali. Uma aluna trouxe aquele abecedário da Xuxa em Libras, de manhã. Eu vou aproveitar. Porque não? Porque é da Xuxa? É que a música é legal, dá de trabalhar Libras com aquela música ali, e eu vou trabalhar. Porque é o mundo deles. Tem que se tornar interessante para eles. (Áurea)

Assim que dominou minimamente a técnica de filmagem e edição, Áurea propôs às crianças a realização de pequenos filmes, a partir de histórias criadas por eles ou tiradas de livros. Para isso a turma foi dividida em grupos de quatro ou cinco alunos. O grupo não pode ser pequeno demais para não faltar atores, nem grande demais a ponto de virar bagunça, explica ela. Enquanto um grupo trabalha, os demais alunos realizam atividades de matemática, geografia, etc. “Eu não faço todos juntos. Dá um tumulto muito grande”. Ela também diz que dessa forma consegue acompanhar melhor o trabalho que está sendo realizado. “O teu foco naquele momento é naquela equipe. (...) Porque tem coisas como a montagem de um filme, por exemplo, que tu tens que estar mais atento, e aí não sou só eu que percebo a equipe. Todo mundo percebe, aí todo mundo quer ajudar”.

No caso das histórias de livros, os alunos vão à biblioteca e escolhem uma que lhes agrada. “A gente está trabalhando com a questão da leitura, a importância de ler, e o que a gente pode construir a partir dessa leitura. Então a gente vai construir os filmes”, diz Áurea. Depois de lida a história, discutem como poderão contá-la em uma espécie de 'teatro filmado', dividem os personagens entre os membros do grupo, elaboram as cenas. “Não precisa fazer igual ao que está no livro. A gente pode mudar um pouco, pode fazer

alguma coisa a mais” diz a aluna Artemísia. Em um dos filmes realizados, que foi adaptado a partir de um poema de Cruz e Souza⁴², o texto falava de escravos e de um coronel. Mas o grupo contava apenas com um menino negro, que não queria fazer o papel de escravo. Após muito debate, e sem chegar a uma solução, a mediação da professora os levou à proposta que foi filmada. A adaptação – aceita pelo grupo - consistiu em fazer os personagens negros com atores brancos e o coronel foi o menino negro. Outras adaptações foram necessárias também para viabilizar a realização de todos os filmes⁴³.

Quando resolvem as adaptações necessárias e a divisão de papéis, eles já têm em mãos uma espécie de roteiro simplificado, com as cenas e os diálogos, que são então colocados no papel. Depois disso é preciso arranjar as roupas e adereços. E filmar. Áurea conta que todos os alunos acabam colaborando com o figurino e cenário necessários. “A gente lê e depois mexe um pouco, e depois faz o roteiro, vê as roupas e a professora filma”. (alunas Azaléa, Gládis e Marcela falando juntas)

As crianças pareceram muito atentas às questões visuais. Acompanhei uma turma na biblioteca quando procuravam uma história para filmar, e algumas alunas me explicitaram um critério de busca: queriam usar “roupas antigas”. Para tomar a decisão elas não leram os livros. Apenas observaram as figuras. Durante a entrevista com os alunos do turno matutino, perguntei a eles se já haviam assistido algum filme cuja história tivessem lido antes, e quis saber se havia diferença entre ambos. Quando eles disseram que “muda pouco”, perguntei o que é esse pouco que muda, e Tales respondeu: “a roupa”. Algo que talvez passasse despercebido para um adulto, os desenhos que existem na capa ou nas páginas dos livros infantis também fazem parte da história para eles, e quando o personagem do filme aparece com um figurino diferente, isso é uma mudança na história.

Uma das séries de filmes produzidos foi motivada por um curso que Áurea realizou, e que ensinava e motivava as professoras a trabalhar com gráficos e tabelas nas aulas de matemática. “Essa professora mandou a gente fazer uma pesquisa do que era semiótica. Ela começou a mostrar que o gráfico é uma imagem, e que tu lê essa imagem, muito mais rápido do que se fosse ler os dados por extenso”. Ela então decidiu trabalhar sobre essa relação de

⁴² Adaptação feita a partir do livro 'Cruz e Souza além do horizonte', de Sérgio Mibielli

⁴³ Foram realizados 9 filmes a partir de livros, todos eles apresentados no início de dezembro, em uma Mostra de Cinema realizada na própria escola, e da qual participaram familiares dos alunos. Foi nessa mostra que pude ver o conjunto dos trabalhos realizados pelas crianças.

imagem e significado com as crianças, inicialmente com uma música, e depois fazendo um filme. Nesse filme as próprias crianças explicam o que é semiótica. O roteiro foi feito, os personagens e as cenas criados. Gravaram. Quando o trabalho terminou, uma aluna disse “credo, que fácil semiótica, professora. Olha só, veja esse celular...” e começou a explicar o que havia entendido sobre semiótica com suas próprias palavras, usando um telefone celular como exemplo. Áurea decidiu reabrir as filmagens e incorporar essa explicação ao final do filme. “Foi idéia dela aquilo. Eles são muito bons!”. Esse vídeo levou à realização de outros que uniam músicas de artistas florianopolitanos com o trabalho do artista plástico Hassis. “E não é legal trabalhar os conceitos assim?”, pergunta Áurea, a certa altura da entrevista, a este pesquisador, que deixa as possíveis respostas para os leitores.

Todo o trabalho de edição dos vídeos é feito na casa das próprias professoras, que para isso usam o programa *Movie Maker* em ambiente *Windows*. Áurea disse que ama esse trabalho, e que por isso não se incomoda de fazê-lo em casa. Mas disse que gostaria que o dia tivesse mais horas.

Eu estou sempre muito encantada. Eu gosto do que eu faço. Às vezes quero jogar tudo... tem dias que a gente cansa, chega assim em outubro a gente já está pedindo arrego. Mas depois, quando eu vejo a coisa pronta, que eles conseguiram, e vão além do que eu pensava que fosse... aí pronto! É muito bom. Eu cheguei a dormir pensando no que eu vou aprontar com eles. Qual é a próxima coisa.

Acácia também se mostra empolgada com a produção de vídeos. “Para mim é muito prazeroso. Parece assim que me deu um gás para continuar. Tu chega no final do ano e o professor começa a desanimar. Está cansado. E o vídeo me anima”.

Para Áurea **o processo de construção é a melhor etapa dos filmes**. “É lógico que depois a gente vê o filme pronto, a gente baba, a gente se emociona. Mas a construção é que é muito legal. Eles se envolvem mesmo em todo o processo”. Acompanhei um pouco desse processo quando foram filmadas algumas cenas da adaptação do poema de Cruz e Souza. Naquele dia apenas algumas cenas puderam ser gravadas porque os alunos esqueceram de levar parte do figurino. Participaram do trabalho 5 alunos da turma e 4 figurantes de outras séries. Áurea dirigia as filmagens a partir do roteiro elaborado pelos alunos. Cada cena foi repetida cerca de cinco vezes, e sempre filmada pela professora com uma câmera fotográfica digital que pertencia a ela mesma. Além de atuar os alunos davam

sugestões para a filmagem. Como apenas as cenas finais estavam sendo gravadas perguntei aos alunos se não seria problema começar a gravar pelo fim do filme. Eles foram unânimes em me afirmar que não, pois mais tarde gravariam as cenas do início. Perguntei então como é que eles fariam para organizar isso. Eles me disseram que não sabiam como seria feito, pois era a professora quem montava o filme. Mas podiam me garantir que dava para fazer dessa forma, sem problemas. Isso me levou a refletir sobre o quanto esses alunos já sabiam sobre montagem e edição, mesmo sem ser um conhecimento ainda organizado. Se eles pudessem continuar o trabalho, nas outras séries, quem sabe aprendendo a editar as imagens, já teriam muita experiência acumulada e que lhes levaria a formar uma boa idéia sobre a montagem e edição nos meios de comunicação.

Também perguntei aos alunos desta 4ª série o que haviam aprendido fazendo filmes. Uma resposta uniu vários deles: perder a vergonha. Vergonha de representar, de estar diante de uma câmera filmadora, de fazer um trabalho que os outros vão ver. Para ajudar a quebrar essa vergonha, eles dizem que é bom que na hora das filmagens os grupos sejam pequenos. “Se tem poucas pessoas para filmar ela não fica mais com vergonha”, diz a aluna Azaléa da colega Marcela. Peço depois para eles compararem as aulas tradicionais, com quadro e caderno, e agora, fazendo vídeos. Eles dizem que atualmente aprendem mais.

Pesquisador – aprende mais o quê?

Lírio – fazer trabalho em grupo

Azaléa – eu pego um filme do passado, aprendo os vestidos, aprendo o que está no livro, aprendo o que está no passado.

Delfim – e ano passado a gente só aprendia uma coisa. A gente só aprendia português. Porque a professora enchia o quadro de texto

Gládis – nós aqui, o Delfim, eu e a Marcela, a gente foi lendo um livro do passado. E a gente foi aprendendo como os escravos apanhavam

Pesquisador – então quando vocês vão mexendo na história vocês vão aprendendo com ela?

Gládis – é

Pesquisador – e o Lírio falou uma coisa interessante, que é trabalhar em grupo. Antes vocês não trabalhavam em grupo?

Lírio – às vezes sim, às vezes não

Pesquisador – mas porque tu disse que aprendeu agora a trabalhar em grupo?

Lírio – é porque a gente trabalha mais, faz mais filmes. A professora juntou as mesas para aprender a fazer coisas em grupos. Eu estou no lado dele, bem no ladinho – porque carteira tá longe, aí não pode ajudar. Aí na mesa, junta, e eu já posso ajudar ele, e ele já pode ajudar a outra menina, que já ajuda todo mundo. Aí todo

mundo se ajuda. É um trabalho em grupo.
 Azaléa – também é legal que a gente conhece outras pessoas. Por exemplo, acabou de entrar, e não conhece outras pessoas, e juntas começa a falar.

A resposta de uma aluno do período matutino me chamou a atenção, pois embora ela afirme inicialmente que aprende mais fazendo filmes, na frase seguinte (“a gente aprende mais fazendo filme, lendo, escrevendo, prestando atenção”) fica claro que esse fazer não está dissociado das outras atividades, e que **o aprendizado não passa somente pelos filmes, mas pelo conjunto do que é feito**. O filme, no caso, parece dar um colorido especial às aulas, uma vida que o quadro negro não possui. “É que fazer um filme é mais divertido, é mais alegre”, diz Narciso.

A turma do matutino ressaltou outras aprendizagens: ler e escrever e que “não pode ser preconceituoso”. Ler e escrever dizem respeito às leituras necessárias para criar o filme e redigir o roteiro. A questão do preconceito foi tema direto de um dos filmes realizados, mas também atravessou todo o trabalho com Libras, bem como a produção de diversos outros filmes.

4.6.4 - Vídeos de animação:

Ao longo do trabalho com vídeos, Áurea leu no site da revista Nova Escola uma reportagem que fala sobre como fazer vídeos de animação⁴⁴.

Eu assisti e disse 'isso eu vou trazer para a sala de aula'. (...) Então tinha um barco e um pássaro, e ele mostrando: faz um movimento e fotografa, faz outro e fotografa. Depois põe num programa que possa montar o filme, diminui o tempo da fotografia e vai tocando. Aí é onde dá o movimento. Nossa! Foi uma descoberta legal.

Ela então propôs aos alunos do turno matutino, que já haviam sido seus alunos na 1ª série, e com os quais havia realizado diversos trabalhos com dobraduras, a produção de vídeos de animação usando a técnica de dobraduras em papel. Foram feitas três animações, todas colocadas no *Orkut* do *Luizinho*, assim como os outros filmes, para que a comunidade – pais, os próprios alunos, outras professoras da escola e de fora, além de

⁴⁴ Reportagem “Coisa de cinema”, de Débora Didonê, publicado na revista Nova Escola e disponível em http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_232200.shtml

qualquer outra pessoa - tivesse acesso.

Para fazer os vídeos de animação é usada a mesma divisão da turma: enquanto alguns alunos trabalham, os demais realizam atividades curriculares. “Qual é o compromisso: eles vão ter que fazer essa atividade de fixação porque é legal para eles (...) e também porque daqui a pouco eles vão estar lá, e os amigos que estão fazendo esse filme agora vão estar no lugar deles”. Todo o trabalho de produção da animação requer alguns dias de atividades:

A borboleta⁴⁵ um dia eles fizeram a dobradura, no outro dia fizeram o cenário - que é uma cartolina que elas pintaram com guache - e no outro dia a gente montou o filme. Do passarinho⁴⁶ foi o mesmo esquema: num dia eles fizeram a dobradura e pintaram, no outro dia a gente fez o cenário, e em dois dias a gente fez o filme. Que ele é maior, teve passagem, uma mudança no ninho. (...) a equipe que vai fazer a animação do boi de mamão⁴⁷ hoje começou a produzir os bichinhos para fazer a animação. O boi de mamão vai levar um pouco mais de tempo, porque hoje eles fizeram o corpo só do bicho, não fizeram a cabeça ainda. E enfeitaram com mosaico. Amanhã eles vão fazer a cabeça dos bichos, no outro dia eles vão fazer o cenário, para no outro dia a gente fotografar.

Toda a organização das etapas de trabalho, os figurinos, bonecos, cenários, tudo é conversado com as crianças, diz Áurea. “A gente está ali para escutá-los, e para opinar também, porque **além de ser mediadora faço também parte daquele grupo naquele momento**”. Mas ela não fica a dar sugestão toda hora porque, diz, criança “confia muito no adulto” e pode aceitar só pelo fato de vir da professora. Mesmo assim, explica “às vezes tu dá uma sugestão e eles criam uma coisa melhor em cima”.

As dificuldades e as aprendizagens necessárias vão aparecendo ao longo do caminho. Por exemplo, eles aprenderam o que é um roteiro quando precisaram construir um. “É no bate-papo. E eles compreendem bem legal”.

Na escola particular também foi iniciada a produção de um filme de animação, que acabou não sendo concluído por falta de tempo. O projeto foi desenvolvido pelas professoras de Informática, Ciências e Artes.

A professora de Informática já havia realizado, em 2006, um curso de animação no

⁴⁵ Animação 'A dança das borboletas', disponível na página do *Luizinho* no *Orkut* e no *Google Video*

⁴⁶ Animação 'A família passarinho', também disponível na página do *Luizinho* no *Orkut* e no *Google Video*

⁴⁷ Animação 'A dança do boi de mamão', que na época estava ainda em fase inicial, já pode também ser vista na página do *Luizinho* no *Orkut* e no *Google Video*

SESC, e produzido com alunos de 1ª a 4ª série um filme de animação. O roteiro foi produzido por Estela junto com outra professora. “A gente pegou idéias deles, mas eles não chegaram a ter contato direto”. As músicas também foram escolhidas pelas professoras, sendo que as crianças gravaram algumas canções de boi-de-mamão. Os alunos criaram os cenários e personagens, e depois fizeram as movimentações dos personagens, enquanto as professoras fotografavam.

Eu consegui trabalhar a questão da concentração com eles. Porque se o bonequinho está aqui, ele não pode aparecer ali. Tem que ter uma sequência lógica. Como é que eu faço? Mexe perninha, tira foto. Mexe a outra, tira foto. Agora mexe a outra... até fazer o bonequinho andar. Então esse processo o filme, infelizmente, não consegue mostrar. (Estela)

Depois de feitas as fotografias Estela montou o filme e criou as animações digitais. “Infelizmente eu não consegui discutir muito com eles. O tempo também nos atropelou. Não sei o que acontece! Tempo...”, relata ela. O filme foi exibido na escola no início e no final de 2007, em eventos da escola. Mas até o final de novembro ainda não havia sido convertido para um formato possível de ser colocado em DVDs ou no site da escola, como alguns país já haviam solicitado.

No trabalho desenvolvido em 2007 o tema – a pesca - foi definido pela professora de Ciências, e era a mesma temática de uma história em quadrinhos que os alunos.

O trabalho do filme iniciou com a preparação de um roteiro. Estela fez várias dobras em uma folha A4 e a passou aos alunos. Cada um escrevia uma linha, uma frase, e passava ao colega. As dobras serviam para esconder o que já havia sido escrito, deixando visível apenas a frase do último colega.

Porque daí começam a vir assuntos novos. Claro que fica completamente incoerente o texto, não tem como juntar. (...) Então saiu um texto que, se você pegar para ler, é bem confuso. Mas ele tem uma certa lógica. Porque eu consigo ver a última frase, e assim consigo manter um fio lógico. Então esse aqui é o começo da história. (Estela)

A partir desse texto Estela e os alunos começaram a montar o roteiro. Partes foram eliminadas, outras acrescentadas, de forma a dar coerência ao texto. Ela contou que as discussões foram feitas com toda a turma, pois eram apenas 11 alunos. Para Estela, o trabalho também foi facilitado pelas análises críticas de filmes que eles já haviam feito.

Com esse esboço de roteiro – mesmo que ainda não definitivo – foi possível elencar os personagens que fariam parte do vídeo. Eles usariam alguns que os alunos haviam criado para as histórias em quadrinhos e outros tirados dos meios de comunicação de massa (TV, filmes, etc.). Antes de começar a fazer os cenários e personagens, discutiram as técnicas que iriam usar para animar, e montaram uma *storyboard*.

Na aula que observei eles estavam buscando imagens dos personagens de mídia, na internet, para desenhá-los. Como o trabalho estava atrasado também discutiam questões ligadas ao filme por e-mail. Estela diz que em 2006 não houve tanta correria porque o trabalho era desenvolvido no contraturno, com estudantes de várias turmas. Em 2007 a criação do vídeo de animação fazia parte de um projeto ligado a três disciplinas, e por isso precisava ser feita no horário das aulas. Além disso a própria professora de informática disse não contar com mais nenhum horário para fazer aulas extras.

Inicialmente, o trabalho receberia trechos de animação digital, que seriam criadas pelos próprios alunos. Como o projeto do vídeo passou a existir apenas no segundo semestre, os exercícios com o software de animação foram realizados sem nenhuma ligação com esse projeto. Pelo contrário, eles aprenderam a usar as ferramentas animando figuras geométricas. Na entrevista que fiz com os alunos da escola particular ficou nítido que foram as ferramentas informatizadas que mais os empolgaram na tentativa de realizar o filme. Principalmente o software que fazia a parte de animação digital. O filme parou de ser feito na etapa de confecção de cenários e personagens, porque acabou o ano letivo.

4.6.5 - Troca de experiências:

Um fato interessante apareceu na escola estadual: a troca de experiências entre as professoras de séries iniciais. Pude acompanhar um pouco dessa interação a respeito da realização de fotografias e filmagens entre as professoras Áurea e Acácia. A primeira, que já usava fotos e passou a usar vídeos para registrar atividades com as crianças, e depois como veículo de expressão delas, incentivava a segunda a também usar fotografias e filmagens.

É muito difícil ter afinidade com um professor que tu possa trocar. Sabe o que acontece? Tem muita inveja. Um professor quer ser melhor do que o outro. E aqui não acontece isso. Aqui a gente se apóia um no outro para que todos sejam bons. Essa é a diferença. (...) A gente puxa todos os

professores para cima. Se todo mundo se destacar é ótimo para nós. Essa é a diferença. A Áurea não teve nenhum problema em passar o trabalho dela para mim, me ensinar. Eu poderia superá-la, mas nem por isso ela deixou de me ensinar. Porque o trabalho dela também é excelente. (Acácia)

No início Acácia achava impossível filmar ou fotografar ao mesmo tempo em que realizava alguma atividade com as crianças do 1º ano, pois elas são muito ativas. Mas depois que começou a fazer, viu que não era impossível. Passou então a registrar – primeiro em fotos, depois em vídeo -, algumas atividades. Sempre com uma máquina digital de sua propriedade. Acácia diz que no início seus alunos paravam o que estavam realizando para fazer pose, mas que depois de um tempo a presença da câmera foi se naturalizando. “Agora já é uma coisa tão corriqueira que me ver com a máquina na mão para eles é natural”. Quando viu os primeiros filmes produzidos pelos alunos de Áurea a partir de livros de histórias, decidiu filmar seus próprios alunos contando histórias ao lado de uma TV de papelão.

Ela também notou, com seus alunos e com os de outras séries, que as crianças olhavam os vídeos encantadas. Seus alunos estavam tão fascinados que nem conseguiam assistir direito, pois ficavam comentando a respeito dos amigos que apareciam nas cenas.

Eles estavam vendo os outros alunos, da 4ª série. E aí eles ficavam assim, encantados. 'Aquele é meu amigo', 'aquele é meu primo', 'aquele é meu não sei o quê'. Eu acho que se ver dentro da televisão, entrar nessa coisa é muito mágico. Eu disse 'eu sou obrigada a aprender a fazer esse negócio'. E aí eu comecei 'Áurea, me ensina, eu quero aprender'. Aí um dia eu fui na casa dela e ela me ensinou. Eu fui para casa e tentei fazer. Quem disse! É muito complicado. Eu não consegui! Aí eu retornei. 'Áurea, tu por favor... eu não consigo!'. Aí ela foi na minha casa e me ajudou a produzir o vídeo. A gente trabalhou umas 4 horas. Ela foi, sentou do meu lado, eu fui fazendo e ela foi dizendo: faz assim, faz assado. E eu fui. E aí eu deslanchei. Como ela diz, a criatura ficou melhor do que o criador. (Acácia)

Como já havia integração entre as professoras de séries iniciais da escola estadual, todas as crianças de 1ª a 4ª série acabaram assistindo as vídeos produzidos pelas duas professoras e pelos alunos da 4ª série. Acácia relata que os alunos da 3ª série produziram um trabalho escrito sobre a pirâmide alimentar após assistir ao vídeo sobre esse assunto produzido por ela e pelos alunos da 1º ano. Disse também que esse mesmo vídeo está servindo de base para um trabalho que os alunos da 2ª série estão fazendo sobre

alimentação. Nesse sentido **os vídeos – e outros materiais – produzidos pelas professoras e alunos podem vir a servir de material didático para outras turmas.** A produção da própria escola pode vir a se constituir, desta forma, como mais uma fonte de material, além daqueles já identificados na primeira etapa de pesquisa (locadoras, acervo das secretarias, acervo pessoal de professoras ou alunos e internet).

4.6.6 - Televisão:

Na 2ª série da escola municipal a televisão entra através de livros que as crianças lêem. Aquele que a professora disse ser o preferido deles é o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, possivelmente em função do programa de TV. Margarida relata que quando a TV começou a passar desenhos animados da *Turma da Mônica* a procura pelos gibis de Maurício de Souza também aumentou entre os alunos. Para ela, as crianças percebem as diferenças que existem, inclusive de personagens, entre o que passa na TV e o que está no livro. A grande diferença notada por seus alunos é o movimento. “Lá [na TV] aparece eles caindo. E no desenho não. Só aparece um balãozinho dizendo que ele está com dor”. Por isso ela diz que os alunos preferem ver um filme a ler uma história em quadrinhos ou livro. “Eles gostam da coisa facilitada para eles. Eles não gostam muito de pensar” diz Margarida, que enxerga no movimento da imagem algo que também prende a atenção das crianças. Mas como nem todas as crianças são iguais, a professora diz que há também aqueles alunos que adoram ler, e que quando pegam um livro entram num mundo à parte, precisando ser chamados para largar o livro.

Quando perguntei se o conteúdo da televisão entrava no projeto sobre sexualidade que a professora Violeta estava desenvolvendo junto aos alunos da 4ª série da escola municipal, ela disse que tinha “um pé atrás com a televisão”, porque as crianças já a assistem muito. Por isso as temáticas televisivas só entraram no debate quando algum aluno provocou o assunto.

A televisão às vezes atropela tanto a nossa vida, deixa a gente tão distante. Se eu for trazer esse produto também para a sala de aula será que por um outro lado eu não estou fazendo uma apologia a ela, que já está tão presente nas casas? Então por conta disso - e como o nosso tempo é estreito, são tantas coisas para resolver - e como a televisão está

tão presente lá, o que a gente tem feito é quando as coisas surgem a partir da televisão a gente faz uma crítica, uma discussão, levanta pontos de vista (...) Talvez seja uma furada a gente não conseguir trazer para a escola, mostrar um contraponto disso, fazer com que as crianças consumam outras programações que tem na televisão. Mas como o nosso tempo ali é tão apertado daí a gente acha necessário trabalhar com vídeo, trabalhar com computador, trabalhar com outras ferramentas que eles não têm tanta facilidade como a televisão.

Ela aponta a necessidade de promover a discussão sobre consumo de televisão junto às famílias. Essa é uma preocupação que existe há anos na escola particular, a qual, nas reuniões periódicas que mantém com os pais e professoras, aborda temas como o consumo de filmes e televisão.

Nós temos uma crítica ferrenha à televisão. Sempre que possível a gente está trabalhando a coisa da televisão, do quanto ela aliena, do quanto ela deixa de pensar, de que tipo de programação. Para as famílias nós fizemos dois encontros temáticos ao longo do ano, e já tiveram vários sobre televisão: 'a gente assiste junto? debate com as crianças? simplesmente nega? Aí a família está trabalhando, não está em casa: é melhor abrir e depois discutir ou é melhor proibir a televisão? Tudo isso já foi tema de debate aqui na Escola, para as famílias. E na medida que aparece em sala de aula a gente está tocando. Os estudantes sabem que a televisão não é nada amigável. (Iolanda, diretora da escola particular)

Há alguns anos atrás um grupo de alunos da escola particular montou uma peça teatral cujo enredo era uma casa na qual a televisão ficava muda e a família conversava. Também a série *Programa Formação do Telespectador* já foi usada por diversos anos na escola, mas em 2007 estava emprestada. “A gente fez um trabalho de assistir e de debater em sala de aula, inclusive com 4ª série, com os pequenos. Depois chegamos à conclusão que é um material para os maiores”.

Na entrevista que fiz com 3 alunos dessa escola perguntei a eles o que escolheriam filmar caso tivessem a liberdade para escolher um tema. Olívio responde que fariam sobre “le parcour”. Eu nunca ouvira falar nisso, e eles me explicam: “é uns caras que ficam pulando de muro em muro. (...) É um esporte criado lá na França. As pessoas saem pela rua pulando obstáculos”. Como eu demonstro desconhecimento, me dizem que se eu for no *You Tube* vou encontrar vários vídeos sobre isso. No caso desses jovens de classe média, que têm acesso tanto à internet rápida tanto quanto à televisão, o *You Tube* parece estar se

constituindo em uma importante fonte de audiovisuais. Uma espécie de 'TV digital'. E que, pelo exemplo dado, influi nos gostos deles.

Quando perguntei aos alunos da escola estadual que tipo de filme eles fariam se tivessem tema livre, Delfim disse que iria fazer um filme de futebol. Imediatamente, Lírio já se inspira em uma propaganda televisiva e imita um goleiro que toma um gol porque um mosquito lhe ataca a perna, para dar sugestão ao filme de Delfim.

Mas se o exemplo de filme a ser feito dos alunos da escola particular se origina da internet, isso não significa que eles não assistam televisão. Pelo contrário. No contraturno das aulas, quando estão em casa, me disseram que costumam assistir muita TV. Ao contrário do uso do computador, que é limitado, o consumo de televisão parece não preocupar os pais desses alunos. Olívio disse que fica à tarde inteira vendo TV. Para ele “*Pica-Pau* é o melhor desenho”. Ele também gosta de *Malhação*, novela cujo consumo é consensual entre os três estudantes ouvidos.

Também perguntei aos alunos da 4ª série a respeito das preferências que tinham em relação a programas televisivos. Obtive como retorno uma série de nomes de desenhos animados, filmes e novelas. Entre as novelas *Malhação* pareceu ser de interesse comum à maioria dos estudantes. Também o filme *Tropa de Elite* movimentou os alunos quando lembrado por um deles. Um menino imitou usar uma metralhadora e, depois, ser atingido por tiros. Essa encenação logo se misturou com a sátira *Bofe de Elite*, criada pelo humorista Tom Cavalcanti. Perguntei se não achavam o filme violento, e eles, em conjunto, me disseram que “não”. Mas o que mais me surpreendeu foi quando as crianças deixaram claro não se perder na narrativa truncada do roteiro que inicia em um ponto, volta no tempo e vai contando a história até chegar no ponto inicial, desenvolver a cena, e seguir a partir das consequências do que aconteceu ali. “É porque eles mostram a parte que não mostraram. Eles mostram o começo do baile, aí tu acha que eles tão mostrando o filme de novo, que está repetindo, só que está mostrando o que não mostrou ainda”, explica Lírio.

Quando pergunto aos alunos da mesma 4ª série se o trabalho que fazem com vídeo mudou alguma coisa na forma de eles verem televisão, Jacinto diz que pensa direto nos erros de gravação que devem ter ocorrido e naqueles que eventualmente aparecem. O interesse por esses erros de gravação, e a explicitação deles ficou evidenciada nos vídeos produzidos pelos alunos da 4ª série da escola estadual, que colocaram ao final de diversos

trabalhos a filmagens de alguns erros: textos esquecidos, risadas, desencontros. Cenas que tiveram de ser regravadas. Esse tipo de “bonus”, com as falhas de filmagem, foram também encontrados em um vídeo produzido na escola [61] e que foi apresentado em uma espécie de mostra de vídeos da escola, realizado no início de dezembro. Além de serem uma forma de ressaltar que os acertos da versão final são obtidos através de uma série de erros descartáveis, de ressaltar a noção de filme como montagem, como edição, esses apêndices mostram também uma influência que os vídeos escolares sofrem do programa *Video Show*, da *Rede Globo*, que possui um quadro que mostra erros de gravação de novelas e séries produzidos pela emissora.

4.7 - Fotografia

Não cheguei a acompanhar nenhum trabalho que estivesse focado exclusivamente na fotografia, mas ela atravessa vários dos projetos que conheci na segunda etapa de pesquisa. Dessa forma encaro o uso da fotografia nas escolas principalmente como apoio pedagógico – a partir de imagens tiradas de livros ou da internet -, como registro de atividades (geralmente feito pelas professoras) e como elemento auxiliar a projetos ou trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

O único trabalho de reflexão sobre imagens fotográficas que tive notícia – embora tivesse como foco as imagens em geral e não apenas as fotografias - foi realizado na escola particular. Ali a professora Deisy relatou que, na primeira aula com a turma do 6º ano⁴⁸, no início de 2007, pediu aos alunos para que trouxessem fotografias de casa. Na aula seguinte, com elas em mãos, perguntou o que liam em cada imagem. “Ler fotografia?”, perguntaram os alunos. O trabalho então seguiu no sentido de mostrar que a fotografia não é só registro, mas que é também uma forma de comunicação, usada pela mídia de massa. Eles tiveram uma oficina de fotografia *pin-hole*⁴⁹, que entrou no currículo como uma forma dos alunos compreenderem como é formada a imagem. “Para eles perceberem o que acontece, que é a entrada de luz, que a luz grava no papel, que se entrasse luz por outros lugares também iria

⁴⁸ A temática de estudo do 6º da escola particular na disciplina de Artes é a comunicação visual. Além da fotografia são abordados temas como a propaganda e as embalagens de produtos

⁴⁹ Fotografia 'artesanal', na qual uma caixa ou lata com um pequeno orifício frontal (que só é aberto na hora de bater a foto) é usada de 'câmara escura'. Dentro dela há, na parede oposta ao orifício, um pedaço de papel fotográfico, que será sensibilizado pela luz que entrar na lata/caixa.

gravar, que tem uma permanência de tempo, que a imagem sai invertida”, diz ela. Deisy relata ainda que passou um documentário sobre fotografia, emprestado junto ao projeto Arte na Escola⁵⁰, para os alunos.

Na escola estadual, em 2006, dois educadores ligados ao *Coletivo Se Essa Mídia Fosse Minha* atuaram de forma voluntária na escola, abordando a temática geral da comunicação. Uma aluna que havia vindo morar em Florianópolis há pouco tempo relatou, que quando residia fora recebia cartões postais da cidade, e que ao chegar aqui descobriu que a realidade era diferente daqueles imagens da Ponte Hercílio Luz e das praias retratadas nos cartões. A partir disso os educadores propuseram aos alunos a produção de cartões postais a partir da visão que eles tinham da cidade, idéia que foi imediatamente aceita pela turma de 8ª série. Foi realizada uma saída de campo na qual os alunos fizeram fotografias, e depois em sala houve produção de textos para legendar as imagens. Estes cartões foram enviados a alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFSC, onde outro educador do *Se Essa Mídia* trabalhava com uma turma. A idéia era fazer a mesma produção com os alunos do Aplicação, mas por problemas de tempo não foi possível concluir essa produção antes do final do ano, o que inviabilizou o retorno.

Embora nas três escolas acompanhadas nessa etapa eu tenha recebido notícia do emprego da fotografia como registro de atividades, foi na escola estadual que esse uso se destacou, em função da ênfase dada pelas professoras Áurea e Acácia à importância do registro, e também porque foi a partir do uso da fotografia que ambas começaram a montar audiovisuais e, posteriormente, a produzir vídeos.

Na escola municipal soube que alunos da 4ª série produziram fotografias que posteriormente seriam usadas para compor um livro. Os alunos criaram famílias com materiais reciclados e fotografaram cenas dessas famílias. O livro não chegou a ser montado.

Uma ausência sentida por este pesquisador foi um trabalho voltado à **produção de fotografias para os jornais escolares** produzidos nas escolas municipal e estadual. Em ambas o trabalho dos alunos ligados ao jornal estava voltado exclusivamente para a produção de texto.

⁵⁰ O projeto Arte na Escola possui dois pólos em Florianópolis, um na UFSC e outro na UDESC (os endereços podem ser conferidos em www.artenaescola.org.br), e possui um acervo de DVDs sobre arte que podem ser locados pelas professoras interessadas

4.8 - Rádio

Diferente dos trabalhos com jornal e vídeo que encontrei nas escolas, **os com rádio concentram-se basicamente na produção**, sendo algumas análises ou audições feitas em função dessa produção de conteúdo. Em nenhuma delas encontrei o uso de áudio ou rádio como apoio pedagógico nem tampouco reflexão sobre o consumo (exceto música, em ambos os casos).

Na escola municipal o trabalho de rádio foi desenvolvido desde o início de 2007, primeiro ligado à disciplina de Artes e depois a um projeto de estágio de alunos de História da UDESC⁵¹. Montar uma rádio era uma idéia que já vinha sendo cogitada pelas professoras desde a criação da sala informatizada, em 2002, mas que ninguém havia tomado à frente para fazer. O diretor e a coordenadora da sala informatizada relataram que um projeto de implantação de uma rádio, que incluía compra de equipamentos, foi enviado à prefeitura diversas vezes. Em um ano, que eles não souberam precisar, o projeto foi aprovado, mas as professoras só souberam disso quando a verba já havia sido usada. Eles não souberam dizer no que o dinheiro foi aplicado. Só afirmaram que não foi com a aquisição de equipamentos para a rádio escolar. Apesar disso a rádio, assim como o jornal, continuou a fazer parte dos projetos considerados importantes para a escola, a ponto de constarem até do planejamento para 2007 e 2008, que podia ser lido logo à entrada da escola. Ambos faziam parte da meta “fortalecer o processo de integração escola-comunidade”, dentro da ação de “tornar de conhecimento público os trabalhos desenvolvidos na escola”. O projeto da rádio também fazia parte da meta de “ampliar o período de permanência do aluno na escola”.

Em 2006 havia ingressado na escola uma professora de Artes que decidiu abraçar a idéia. Ela já havia trabalhado com rádio escolar, mas aprendido na “aventura”: “pegamos uma apostila de Rádio na Escola que a coordenadora tinha na escola, adaptamos e fomos na raça” conta Cinara. Imaginando que “esse projeto aproximaria os alunos, animaria a escola, sem contar que era uma janela para as aulas de arte”, ela começou a colocar a rádio em prática a partir de março de 2007, com uma turma de 6ª série. “Os alunos se animaram muito no início, mas **depois ficaram cansados porque a qualidade do som era péssima**

⁵¹ Alunos da disciplina 'Prática Curricular Imagem e Som'

e ninguém escutava direito o que diziam”, relata Cinara. “Era uma cozinha, por isso tinha esse fluxo⁵². E na hora de estar falando eles se sentiam tão nervosos que se perdiam⁵³. E o que acontecia? O pessoal que ficava ouvindo ali começava a fazer alguns comentários, assim, que desanimavam”, diz Hortênsia, uma das estagiárias da UDESC, ao relatar o que ouviu dos alunos sobre a experiência. O local foi escolhido porque era “o mais próximo do refeitório, visto que o aparelho de som era pouco potente, e só lá tinha tomada e uma certa 'privacidade’”, conta a professora Cinara. Mas havia trânsito de pessoas nessa salinha, além da curiosidade de algumas crianças que abriam a porta para espiar, e isso deixava os alunos nervosos durante a transmissão.

Apesar disso vários programas que misturavam música com informações relacionadas à escola foram de lá transmitidos. Nesse primeiro período de atividade, que é caracterizado pela atuação ao vivo, os estudantes se reuniam semanalmente com a professora para discutir o tema do programa. Havia três alunos mais envolvidos, que eram chamados de 'monitores'. “Aí quem quisesse podia falar com a gente, que a gente dava alguma coisa para eles fazerem, tipo ser locutor, pesquisa, alguma coisa assim”, diz Dália, uma destas monitoras. A pesquisa para a redação dos programas era feita basicamente na internet e os CDs de música eram e trazidos de casa pelos alunos ou emprestados de amigos. Para orientar a apresentação ao vivo dos programas era feito um roteiro com os textos e a indicação de músicas. Mas, em função dos problemas, muitos alunos foram então desistindo.

Em meados do primeiro semestre alunos do curso de História da UDESC foram à escola em busca de autorização para fazer estágio com estudantes de 6^a e 7^a série, e perceberam que “havia 'muitos grupinhos': uns que usavam boné, outro de crianças menores, outro de meninas que se vestiam da mesma maneira”, relembra Hortênsia. Eles decidiram focar o trabalho nessas 'tribos urbanas'. A mídia rádio foi escolhida para abordar os estilos musicais dessas 'tribos'. Exceto um dos estagiários que havia participado de uma rádio na escola onde estudou, os demais alunos da UDESC nunca haviam trabalhado com rádio. Para

⁵² Na verdade era caminho para a cozinha

⁵³ Perguntei à Dália, aluna que participou do projeto durante todo o ano, se quando ela ouvia rádio lembrava de algo que havia aprendido no trabalho da rádio escolar, e ela fez uma reflexão interessante sobre o nervosismo de trabalhar ao vivo, pensando nos locutores de rádios comerciais: “a gente fica pensando: será que eles não ficam nervosos? Eles já são mais experientes. Tem um cara da *Band* que já tem o programa há 20 anos. Aí ele fala qualquer coisa na rádio e não fica nervoso. Ele brinca com as pessoas e tudo na rádio. É assim. Acostumou já. Vinte anos! Se não acostumassem...”

aprender fizeram uma oficina de 12 horas com outra ex-estagiária⁵⁴. Nessa oficina aprenderam a editar áudio usando o software livre *Audacity*, fazer vinhetas e montar uma programação. Esse curto aprendizado, no entanto, trouxe alguns problemas para a produção dos alunos. O principal deles era o fato de não ajustarem o volume do sinal de gravação antes do início de cada sessão de trabalho. Com isso a voz gravada algumas vezes ficava muito baixa – a ponto de precisar ser amplificada por software, o que provoca distorção - e outras ficava muito alta – a ponto de saturar e também provocar distorção. Em ambos os casos havia perda na qualidade final do áudio. Outras dificuldades também foram notadas, mas não provocaram perda na qualidade, como desconhecer que o software permitia exportação diretamente para MP3, formato de áudio usado para a internet.

Enquanto os alunos da UDESC se preparavam para o estágio, na escola ocorre uma reviravolta. A professora de Artes pede exoneração, e uma professora temporária vem substituí-la. “Eu tive uma crise de depressão ansiosa, por conta de muito stress. E já andava muito revoltada com tudo da Educação, em geral. Pedi uma licença para pensar e fui me tratar. Aí me descobri tão mais saudável fora da sala de aula que decidi me exonerar”, relata Cinara. Gardênia, a professora substituta chega em agosto e aceita continuar o projeto da rádio escolar a partir do auxílio dos estagiários. Com a chegada dos universitários na escola, no início do segundo semestre, a primeira etapa do trabalho foi levar os alunos a aprender a trabalhar com o programa de gravação, inicialmente realizando testes apenas com voz e depois gravando textos de verdade. Durante esse aprendizado os estagiários conversaram com os alunos sobre rádio e discutiram os gostos e estilos de cada um, ouvindo programas pré-gravados ou mesmo ao vivo, num aparelho que foi levado pelos universitários. Sempre trabalhando em pequenos grupos⁵⁵. A estagiária Hortênsia lembra que os alunos reconheciam as emissoras comerciais pelo estilo musical tocado. Segundo ela cada aluno conhecia uma rádio, e isso estaria ligado ao gosto musical individual.

A produção dos programas iniciava pela escolha das músicas. Ao definí-las os alunos partiam para a pesquisa. A partir dos dados pesquisados sobre a música, cantor, estilo musical ou tema correlato, eram elaborados textos curtos para serem lidos entre as músicas.

⁵⁴ Na verdade uma ex-estagiária 'expert', que iniciou trabalhando com rádio na mesma disciplina, e depois tornou-se monitora do laboratório de mídias do curso de História da UDESC. Em 2007 ela atuou voluntariamente em uma oficina de rádio na escola do bairro onde reside, além de também participar de um programa de notícias na rádio comunitária do mesmo bairro.

⁵⁵ Os grupos eram compostos por cerca de 2 a 4 alunos

A gravação desses textos era feita pelos alunos: um fazia locução, outro operava o programa. Eles liam o texto várias vezes, em voz alta, antes de gravar, e pediam para regravar quando achavam que havia ficado ruim. As falas eram regravadas várias vezes, e isso não aparecia como um problema nem para os alunos nem para os estagiários. Após gravar eles também faziam a montagem das falas com as músicas usando o *Audacity*. Quando o programa estava finalizado os estagiários o levavam para casa para gravar em CD.

A resposta de uma menina a uma proposta de fazer um desenho sobre a rádio - “se for no computador, sim. Se for na mão, não” - me levou a pensar sobre o quanto o fazer a rádio usando o computador é, em si, um estímulo à participação dos alunos. Perde-se ao não enfrentar o nervosismo, mas ganha-se pela participação dos alunos.

O programa de estréia demorou um pouco a ser feito, mas a partir dali os alunos ficaram ágeis. A primeira transmissão foi feita no dia 3 de outubro. Ela não foi ao vivo como nos tempos da professora Cinara: um CD com o programa pré-gravado foi tocado em caixas de som ligadas no mesmo local das transmissões ao vivo. “Gravado no computador dá menos nervoso. E lá a gente ficava tremendo”, disse a aluna Dália, que participou dos dois tipos de transmissão, logo após essa re-estréia.

O programa - *Rádio da Galera* - era basicamente musical, com apenas alguns textos bem curtos falando das músicas ou estilos que tocavam, “porque as pessoas curtem mais música que notícia”, avalia Dália. O esquema básico é de início e fim com vinheta, e um programa de músicas entremeadas com algumas informações curtas. Fiquei curioso e perguntei se os alunos haviam demonstrado não gostar quando eles apresentaram alguma notícia, e ela disse que “**se fosse notícia da escola, recado, alguma coisa assim, eles até ouviam**. Mas eles curtem mais é música”. Apesar dessa preferência, apenas alguns estilos musicais predominavam na *Rádio da Galera*, basicamente Hip Hop e pop internacionais e pagode. Esse seria o primeiro e último programa se os alunos não tivessem pedido aos estagiários que ficassem algumas semanas a mais, o que foi atendido. Nas semanas seguintes foram feitos mais alguns programas, e os alunos conseguiram se soltar mais e dominar melhor as ferramentas de gravação. Mas o tipo de programa continuou o mesmo até o final.

Observando que os alunos gostavam muito de músicas internacionais, os estagiários levaram eles a ler, na internet, a letra traduzida de uma música que eles gostavam. Os alunos ficaram espantados com a quantidade de palavrões e a temática da letra. Mas

disseram que “não pega nada, todo mundo ouve. Não vão entender mesmo”. E era realmente interessante ver como os alunos se comportavam quando tocavam essas músicas: eles ficavam se mexendo na cadeira como se estivessem dançando sentados.

Um dos alunos demonstrava uma habilidade que não foi explorada durante o trabalho com rádio: sonoplastia. Várias vezes pude observá-lo fazendo ruídos ao microfone. Um dia imitava o *pocotó* de um cavalo, no outro fazia a base de um Rap, usando apenas a boca e o microfone. Em nenhum momento essa habilidade foi explorada nas oficinas.

Em meados de outubro, após terem feito a segunda transmissão, assisti a uma oficina de produção. Devido ao pequeno número de alunos (5) e grande de estagiários (3) ocorria um trabalho bem individualizado, dividido em dois grupos. “Isso é o contrário do que acontece na sala de aula comum” me disse Camélia, professora da UDESC que acompanhava o trabalho dos estagiários. Segundo ela as atividades são propositalmente realizadas no contraturno e com um grande número de estagiários. Além disso há um incentivo à presença dos alunos, que foi sentido com frases do tipo “oi, que bom que você veio”, ditas pelos estagiários na chegada dos alunos. Para Camélia isso é feito para mostrar às futuras professoras que **é possível reinventar a escola com novas práticas, e assim obter melhores resultados no trabalho junto aos alunos.**

O que não ajudou muito foram os computadores. Como são antigos (6 anos) e possuem pouca memória apresentavam problemas quando era necessário trabalhar com várias trilhas de áudio ao mesmo tempo: parte do som sumia ou ficava distorcido. Ou então o programa inteiro 'caía'.

Para os estagiários, outro desafio foi aprender a lidar com os alunos. “Eles são bem dispersos. Você vira para o lado e eles estão conversando. Uma das dificuldades foi arranjar meios de estar puxando eles, toda hora chamando a atenção, manter eles em atividade”, disse Hortência. Nisso o computador ajudou.

Essa coisa de estar mexendo com o computador. Quando eu estou falando, ali na frente, eles prestam atenção, mas de vez em quando dão uma dispersada. No computador não. Se eu falo 'vamos tentar fazer isso ou aquilo' ou então 'o que vocês acham melhor fazer' eles vão lá e fazem. Dá para sentir que eles tem uma certa autonomia para estar mexendo. Então eles se prendem bastante ali. Talvez isso seja um estímulo para eles estarem vindo. Justamente estar mexendo com o programa. (Hortência)

Para ela uma coisa que contribuiu para o êxito do trabalho foi a facilidade de uso do *Audacity*, o programa de edição de áudio. Perguntei à Dália se era difícil mexer com o programa, e ela me disse que “é meio difícil, mas depois a gente pega o jeito e vai aprendendo fácil”.

Mas a programação não era exatamente o que a escola queria. A professora Gardênia disse que para continuar o projeto, após a saída dos estagiários, pretendiam “inserir informação, dados aqui da escola, de repente alguma coisa com o diretor, alguma coisa específica da escola”. O diretor me explicou melhor a idéia que a escola tem de uso dos meios de comunicação:

Eu vejo duas frentes nesse projeto. Uma é a questão da formação da opinião pública. De tu colocares uma mensagem, em relação a um contexto da escola. Um contexto histórico, vamos dizer uma greve, ou a questão do meio ambiente, ou questão política, econômica do bairro, e a escola fazendo um trabalho e colocando isso a público. Então uma frente desses dois meios de comunicação seria a publicização das discussões emergentes da sociedade. (...) E o segundo ponto é uma questão pedagógica. (...) Como tratar essa adolescência e essa infância. E a rádio e o jornal trariam um meio também de observar os diálogos, os discursos da infância, e colocar à tona a criançada a estar se motivando com esse tipo de trabalho. (...) E a escola fazer uma interlocução com isso. (...) Numa escola tradicional geralmente o corpo docente se fecha e decide as coisas. Já uma escola um pouco mais democrática teria a idéia de ouvir a infância e a adolescência na sua plenitude. E eu acredito que o poder da rádio, o poder do jornal seria esse, de fazer com que viesse à tona esse tipo de linguagem. A voz das crianças. Acredito que a rádio também seria isso. Além de demonstrar o trabalho dentro de sala ele seria uma possibilidade de a gurizada colocar a voz. (Célio, diretor da escola municipal)

Paralelo à rádio feita pelos estagiários da UDESC, a professora de Artes do período vespertino também tentou trabalhar com rádio, para contornar um problema causado pela união de duas turmas: metade da turma não sabia tocar flauta, que era a base de sua programação. Os novos alunos haviam estudado artes visuais no ano anterior, ao contrário daqueles que já estavam com ela e que haviam aprendido a tocar flauta e ler partituras em 2006. Depois de inicialmente tentar ministrar conteúdos teóricos de música, Angélica decidiu trabalhar com rádio, em função de ser uma atividade prática com música e de ter aparelhagem suficiente para isso. A turma foi dividida em grupos, e cada um elaborou uma programação sobre um gênero musical. A divisão dos gêneros pelos grupos foi baseada em

sorteio. Os alunos aprenderam a fazer roteiro e conversaram um pouco sobre as rádios que ouvem. Para quebrar a resistência dos estudantes aos gêneros musicais diferentes do que eles gostavam, Angélica trouxe CDs com músicas conhecidas de gêneros que eles diziam não apreciar. “Eles ouviram, e daí perceberam que ouvem Bossa Nova: na novela, na abertura disso, no filme. Então eles consomem Bossa Nova sem saber que é”. Ela disse que os alunos se deram conta disso e, imitando as crianças, relata: “ah professora, essa eu conheço, é daquela novela tal. (...) Então eles começaram a perceber que era uma música do dia-a-dia deles também”. Ela avalia que o fato de ter, desde o começo, tocado estilos musicais bastante diversos do que os jovens ouvem no cotidiano, possivelmente tenha ajudado a quebrar algumas resistências. E fala de um menino ligado ao Hip Hop que adorou uma música de Bach. “Eu acredito que a grande maioria deles não gosta porque nunca ouviram. E na primeira vez não vão gostar mesmo. A gente também não gosta, de repente, de música oriental, que não está acostumado a ouvir”.

Quando entrevistei Angélica os grupos estavam realizando as gravações. Um estagiário do curso de Música da UDESC fez as gravações em MD⁵⁶ e editou os programas, que foram tocados para a turma, em sala. Mas eles não foram tocados na 'rádio', durante o recreio, conforme havia sido planejado inicialmente.

O interessante é que apesar de serem feitos na mesma escola não houve troca de idéias ou informações entre as professoras responsáveis pelos dois projetos. Foi durante uma entrevista que eu realizava na sala de professoras que a professora Angélica conheceu Gardênia. “Por uma triste coincidência acontece o projeto bem no horário em que eu estou em sala. Então eu até vejo o pessoal mas não consigo nem sentar para conversar”, disse Angélica.

No final do ano algumas professoras da escola municipal pediram aos estagiários de História da UDESC que lhes ensinassem a mexer no programa de gravação e edição de áudio. Hortênsia e Carlos ministraram uma rápida oficina, de cerca de duas horas, para quatro professoras: a coordenadora da sala informatizada, a professora de Artes do matutino, uma coordenadora pedagógica e outra professora que eu não conhecia. Pude observar essa oficina e me chamou atenção o fato de que elas não interagem muito com o programa. Apenas Gardênia, que é ACT, foi quem mais atuou no comando do programa. As demais ficaram apenas olhando e dando idéias. Um ponto bastante positivo da oficina

⁵⁶ MD ou Mini-Disc é um tipo de disco magnético regravável bastante usado para gravações digitais de áudio sem a necessidade de um computador

foi a objetividade com a qual ela foi ministrada, partindo de exemplos da própria vivência com os alunos da escola.

Já na escola estadual, o trabalho de rádio iniciou em 2003, como parte de uma série de projetos que passaram a ser desenvolvidos depois da criação do novo Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵⁷. O equipamento disponível consistia em caixas de som nos pátios, um amplificador, um aparelho de 3 em 1, uma mesa de som e microfones. A programação era transmitida nos horários de entrada e intervalos, tinha cerca de 15 minutos, e deveria estar vinculada aos interesses apontados pelo PPP, principalmente temas ligados à defesa da vida e à cidadania. De acordo com a ex-diretora da escola, o desenvolvimento de projetos, entre eles o da rádio, diminuiu sensivelmente a violência na escola. As atividades, no entanto, pareciam bastante – pelo menos foi essa a impressão que ficou da entrevista – à direção da escola. A partir de abril de 2006⁵⁸, uma estagiária do curso de Geografia da UDESC⁵⁹ começou a conversar com os alunos envolvidos na rádio⁶⁰ sobre o poder das mídias, as empresas de comunicação que atuavam na cidade e os tipos de programas e as faixas etárias a que eles se destinam, inclusive ouvindo alguns programas com eles, em sala. Também foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o gosto musical dos colegas da escola, o que foi feito por duas estudantes⁶¹. Ela sugeriu também aos alunos que as músicas fossem intercaladas por informações, constituindo uma programação que deveria ser planejada antecipadamente, o que foi inicialmente rejeitado. Os alunos foram visitar a *Rádio Band*⁶², e segundo a estagiária ficaram encantados com os equipamentos, mas também **se deram conta – vendo o trabalho dos apresentadores - de que rádio não era só música**, e que era possível intercalar as músicas com comentários, piadas, brincadeiras, etc.. Não foi possível levá-los à *Rádio UDESC*⁶³ e à *Rádio Tróia*⁶⁴, como havia sido planejado inicialmente. A

⁵⁷ As informações históricas a respeito da implantação da rádio na escola estadual foram obtidas em entrevista com a ex-diretora da escola, realizada no dia 13 de setembro de 2005

⁵⁸ A rádio ficou parada pelo menos por um ano devido a problemas no equipamento.

⁵⁹ As informações a respeito do trabalho desenvolvido pela estagiária, bem como suas impressões, foram obtidos de relato feito pela própria estagiária durante encontro realizado para troca de experiências entre educadoras interessadas em mídia-educação, promovido pelo coletivo *Se Essa Mídia Fosse Minha* e realizado no dia 20 de setembro de 2006

⁶⁰ Segundo o relato o grupo era pequeno e basicamente composto por alunos de 5ª, 6ª e 7ª série

⁶¹ Não chegamos a ter conhecimento do resultado dessa pesquisa

⁶² Rádio comercial que tocava pagode, gênero musical bastante apreciado pelos alunos da escola

⁶³ Emissora educativa ligada à universidade estadual (UDESC)

⁶⁴ Rádio livre que funcionava dentro da Universidade Federal de Santa Catarina. Mesmo sendo aluna da universidade estadual, a estagiária de Geografia havia feito parte do coletivo que fazia a Rádio Tróia funcionar.

estagiária deixou a escola na metade de 2006, por estar concluindo a graduação.

Ainda no primeiro semestre de 2006 um grupo de alunos do ensino médio noturno da escola estadual foi assistir a uma atividade do projeto *CineMídia*⁶⁵. Como parte da negociação para a liberação dos alunos, a diretora também foi assistir aos filmes, e saiu de lá articulando o desenvolvimento de atividades com cinema na escola. Convidados a participar de uma reunião pedagógica da escola, os educadores do *CineMídia* descobriram que algumas professoras se interessaram pelas projeções de filmes por considerar que elas poderiam ajudar no *Projeto Multidisciplinar* que naquela época estava começando a ser implantado na escola. “Eles pensaram nos vídeos como um material motivador para início de alguns trabalhos interdisciplinares”, diz Mathias, um dos educadores. Isso promoveu uma aproximação com a professora de Geografia, e permitiu que fossem trabalhadas algumas questões sobre comunicação junto aos alunos da 8ª série, no segundo semestre de 2006, dentro do *Projeto Multidisciplinar*.

Como a temática da comunicação é interdisciplinar, os educadores foram convidados a continuar trabalhando na escola em 2007, quando – este era o projeto – todas as professoras de 5ª a 8ª série iriam atuar de forma interdisciplinar, num trabalho inspirado na Escola da Ponte, de Portugal. Eles incluíram as atividades da escola entre os trabalhos a serem desenvolvidos por um *Ponto de Cultura* ao qual estavam ligados, e que iria começar a receber financiamento do Ministério da Cultura⁶⁶. Mas em 2007 os educadores começaram a sentir rejeição ao trabalho que desenvolviam, tanto por parte de alunos como de professoras. Os alunos o rejeitavam, segundo relato dos educadores Mathias e Leandro, porque consideravam que ter aulas com o conteúdo tradicional seria importante para encarar um vestibular. Essa rejeição dos alunos da 8ª série levou os educadores a pensar então em rearticular a rádio, que estava parada desde meados de 2006, para atuar no contraturno e de forma eletiva. A idéia ganhou força quando foi pedido aos alunos que identificassem os meios de comunicação presentes na escola, e o mais citado foi a rádio escolar. A retomada da rádio iniciou no final do primeiro semestre de 2007. Foram colados

⁶⁵ O projeto *CineMídia* consistia na projeção de filmes que não estavam no circuito comercial, muitos deles com temática ligada à discussão sobre os meios de comunicação, problemas sociais, diferenças culturais, etc, e geralmente promovia um debate após a projeção.

⁶⁶ Embora no início do ano já soubessem que seriam financiados pelo MinC, isso só veio a efetivamente ocorrer no segundo semestre de 2007. Segundo os educadores essa mudança de ativismo voluntário para uma atividade remunerada provocou maior cobrança interna do grupo por resultados demonstráveis.

cartazes e feitas visitas às salas de aula para convidar os alunos. Como até então os educadores tinham apoio integral apenas da professora de Geografia, buscaram também obter apoio dos demais das professoras.

Um dos eixos que a gente, ao sistematizar a nossa intenção de trabalho aqui, tinha colocado era a sensibilização dos professores para o uso da rádio não só como algo recreativo mas talvez como um viés até mesmo de avaliação, ou projetos, ou trabalhos que pudessem estar envolvendo a rádio. Ao invés de um trabalho final de tal conteúdo ser numa cartolina ele podia ser num programa de rádio, por exemplo. (Mathias)

O projeto foi apresentado em uma reunião pedagógica, na qual houve resistência por parte de diversas professoras. Uma das críticas seria, segundo os educadores, a de que a escola já tinha muitos projetos em andamento, e a outra seria de que esse tipo de projeto faria com que os alunos não aprendessem o conteúdo formal, curricular. A atuação no contraturno buscava também se contrapor a essa segunda resistência, que já era esperada. Mas para os educadores era estranho ver que as professoras não enxergavam a rádio escolar como uma possível estratégia metodológica para trabalhar os conteúdos formais.

Teve um relato que me surpreendeu: 'a rádio traz esse tipo de aluno' e começaram a citar os nomes dos alunos problemáticos da escola. 'Ah, por que tal fulano, tal ciclano, porque não querem estudar vão para rádio, fazer esse tipo de coisa'. Aí o professor de Artes colocou: 'é, inclusive esse negócio de hip-hop, break, os alunos só querem saber disso. Eles não querem saber de estudar, de ir à aula'. Isso foi um professor de Artes que colocou. Eu de uma certa maneira estranhei um pouco porque vejo como expressões artísticas da cultura popular. Aí ele já relacionou com o fato de a rádio ser um pouco deletéria no sentido de que vai tirar um pouco mais ainda a atenção deles, que já está totalmente sem atenção para os conteúdos formais. Então a gente sentiu uma certa resistência. (Leandro)

Mas também nessa reunião uma das Assistentes Técnico-Pedagógicas da escola se mostrou bastante entusiasmada com o projeto, e sugeriu que fossem chamados também alunos do ensino médio, que funciona no período noturno⁶⁷. Embora demandasse mais trabalho e tempo, essa sugestão foi aceita em função da rearticulação do Grêmio estudantil que estava ocorrendo nesse período. “A gente teve maior receptividade justamente no

⁶⁷ Embora meu foco tenham sido projetos e disciplinas vinculados ao ensino fundamental, decidi manter este relato por considerar o conjunto da experiência relevante.

grupo onde tinha pessoas que nos conheciam do ano anterior”, relata Mathias, ao refletir sobre a importância da continuidade dos projetos. Mas a receptividade só ocorreu junto àqueles alunos que haviam gostado do trabalho, uma vez que vários outros haviam vinculado os educadores ao *Projeto Multidisciplinar*.

Eles tiveram muita resistência porque estavam achando que tinha muita assembléia. (...) Eles achavam que não estavam produzindo aqui. Não estavam aprendendo. 'Ah, e o vestibular? E a minha vida? Eu preciso ter formação! Eu estou perdendo tempo!'. Então eles vinculavam a gente, principalmente a 8ª série de 2007, com essa perda de tempo.

A aproximação com o Grêmio ocorreu também porque os educadores queriam estimular a produção de informação, dentro da escola, a partir dos próprios alunos. “Os professores têm muito espaço, eles estão sempre falando, são pessoas das quais os alunos esperam escutar alguma coisa”. Dar voz aos alunos na rádio também era uma forma de fazer com que a rádio escolar não se tornasse um veículo institucional, “porque eles não estão acostumados a falar, se expressar, colocar a sua opinião sobre aquilo de forma articulada, de forma responsável, de forma crítica”, diz o educador Leandro.

Para os educadores essa expressão dos alunos poderia ser dar, através da rádio, de duas formas. A primeira seria a expressão dentro da sala de aula, com temas ligados ao conteúdo das disciplinas. Nesse sentido a rádio poderia servir como um **meio de apresentação de trabalhos escolares**. A segunda seria tornar a rádio um **canal de expressão daqueles assuntos que não são trabalhados nas disciplinas escolares, mas que são do interesse dos alunos**, como sexualidade ou críticas à própria escola.

Mas a participação dos alunos foi ínfima. Mesmo com os cartazes e os convites em sala, não apareceu nenhum interessado durante o primeiro mês. Na quarta semana, quando os educadores já estavam quase desistindo do projeto, um encontro casual reacendeu a esperança. No mesmo horário do trabalho da rádio, alunos aguardavam o monitor do projeto *Água de Beber*⁶⁸. O monitor era conhecido dos educadores, e achou interessante usar a rádio como forma de expressão para falar dos temas de interesse do projeto. A partir desse dia houveram atividades da rádio no período vespertino, contando basicamente com a

⁶⁸ Projeto vinculado à UFSC e focado na preservação do meio ambiente que estava sendo realizado em diversas escolas

participação de uma menina da 8ª série⁶⁹, um menino do 1º ano do Ensino Médio⁷⁰ e mais dois outros meninos do Ensino Fundamental⁷¹. Os encontros ocorriam às segundas feiras e duravam cerca de duas horas. Com esse grupo foi possível conversar sobre a mídia rádio, além de planejar os programas. No período noturno, após a aproximação com o Grêmio, e depois que foi passado o filme *Uma onda no ar*, houve participação de diversos alunos ligados à entidade estudantil. Para esse segundo grupo, que também contava com a participação do estudante do 1º ano do ensino médio que estava nos encontros vespertino, as oficinas eram realizadas antes do início das aulas e duravam de 20 a 30 minutos. O objetivo era organizar as transmissões de 10 minutos, que eram levadas ao ar durante o recreio.

O primeiro trabalho realizado com os grupos foi de desmistificação da própria voz, estratégia que os educadores chamam de “grava qualquer coisa e depois escuta”. Como Mathias e Leandro já esperavam, os alunos disseram que suas vozes eram feias, estranhas. Mas a presença de outras pessoas acaba anulando, segundo os educadores, essa opinião, porque os outros sempre dizem que a voz que ouvem no gravador é a voz normal da pessoa, e que ela não é feia ou estranha. “É a voz que nós te escutamos falar”. A partir dessas gravações foi relativizada a idéia de que é preciso ter um determinado tipo de voz para falar em rádio. “A gente usa isso como gancho. Porque tem que ser bonito? Ou porque o bonito é isso?”, explica Mathias. Também nesse dia foi pedido aos alunos que listassem temas que eles gostariam de trabalhar na rádio.

A partir do interesse dos alunos foram então desenvolvidos pequenos programas sobre preconceito, bandas de rock, o Grêmio estudantil, diversidade sexual e o plebiscito sobre a reestatização da Companhia Vale do Rio Doce, todos registrados com um simples gravador de fita cassete.

Mas poucas produções foram transmitidas, em função da timidez dos integrantes da rádio em relação a seus colegas. Como no intervalo do período noturno – no qual seriam transmitidos os programas – a maioria do alunos que estão na escola ficam em torno do refeitório - que também é o espaço ocupado pela rádio - isso parece ter estimulado essa

⁶⁹ Ligada ao *Água de Beber*

⁷⁰ Este menino fazia parte do Grêmio e, como estava recebendo Seguro Desemprego, não trabalhava durante o dia, o que facilitava sua participação no projeto. Segundo os dois educadores esse aluno estava muito empolgado com a rádio, e dizia que gostaria de ser tornar jornalista.

⁷¹ Esses dois meninos, que apareciam apenas eventualmente, eram os mesmos que haviam sido citados em reunião pedagógica como dispersos e não adaptados ao cotidiano escolar.

timidez. Os educadores não queriam que o programa simplesmente fosse ao ar a partir de um 'play' no gravador. Queriam que o programa fosse apresentado por alguém da rádio. O menino do ensino médio deixou bem claro que no período noturno, no qual ele estudava, não falaria em público, nem para apresentações. Nesse período apenas uma vez houve participação ao vivo, com uma menina menos tímida ocupando o microfone. Vendo a resistência dos alunos, os educadores flexibilizaram a regra da apresentação prévia, e assim foram rodados mais alguns programas antes do grupo se desmobilizar. Durante a tarde esse menino do ensino médio chegou a falar ao vivo, porque não conhecia os alunos e por isso não se sentia constrangido.

Mesmo as músicas selecionadas para tocar soaram estranhas aos educadores. Segundo eles esse aluno do ensino médio, que gostava de colocar músicas no horário do recreio⁷², é ouvinte de Hip-Hop e Funk, mas não tocava esses gêneros na escola. Segundo os educadores a programação dos alunos era bastante similar à das rádios comerciais que muitos deles escutam. O mais impressionante, para os educadores, foi que esse menino diversas vezes foi conversar com eles sobre músicas que gostava e tinha gravadas, como o funk da torcida do *Vasco da Gama* e o *Proibidão*⁷³, mas dizia: “eu não posso trazer isso para a escola para tocar porque a diretora não vai deixar” quando ouvia a sugestão de trazer esses CDs para a rádio.

O grupo noturno ficou ativo durante cerca de um mês. O vespertino durou um pouco mais, mas também se desmobilizou a partir do momento em que apenas um dos meninos continuou a participar.

Na escola particular o projeto de rádio iniciou depois que as professoras perceberam que o leque de opções musicais dos alunos era bastante limitado. “Só Funk e as mais tocadas na *Jovem Pan*”, conforme descreveu a professora Emília, de Português, responsável pelo projeto da rádio. Ela cita um dos programas realizados em 2007 para abordar esse desconhecimento dos alunos. “Teve uma das estudantes que fez um trabalho sobre Rock'n Roll e que conseguiu falar sobre o gênero sem citar *Beatles*. Nunca nem ouviu falar. Então, o que eles conhecem da cultura que já foi produzida?”, questiona Emília. A idéia era então promover a ampliação desse repertório.

⁷² Em função dos problemas de timidez, diversas transmissões da rádio, tanto à tarde quanto à noite, foram exclusivamente musicais.

⁷³ Coletânea de funks do Comando Vermelho

Eu não posso gostar de algo que eu nunca ouvi e que eu não conheço. E o que, no primeiro momento pode me causar estranhamento eu posso, com o costume de ouvir, começar a perceber a beleza. (...) Assim como a mídia pode construir o mau gosto eu acho que a gente pode tentar fazer a nossa parte para trazer músicas que tenham mais valor tanto na sonoridade quanto na própria história quanto nas letras. Trazer algo que diga mais. (Emília)

Em função disso foi criado em 2006 o projeto *Gêneros Musicais*. Inicialmente os alunos assistiram apresentações musicais variadas, como uma no SESC de cantos gregorianos. “Eles ficaram fascinados. Uma coisa que se tu botasse para eles ouvirem eles iriam odiar. Então lá tinha todo um figurino, toda uma história. Teve até uma parte engraçada, que era tudo muito escuro. Então eles adoraram”, relata Iolanda, diretora da escola. Ao longo do ano a professora de Português teve a idéia de trabalhar com rádio, para que além de levar os alunos que produzissem os programas a descobrir outros gêneros musicais também incentivasse os demais alunos a também se abrir para gêneros diferentes daqueles que eles tradicionalmente ouvem. Por isso a idéia era tocar esses programas no recreio. De antemão as professoras já imaginavam que esse seria um trabalho para o qual não poderiam esperar resultados a curto prazo.

Às vezes a gente não vai ver o resultado agora. Essa era uma frustração que a gente tinha. Sofria muito com isso. Trabalha os gêneros musicais e, passa uma semana, ele vem com um CD de Funk, 'ah professora, bota, só hoje'. Então para nós isso era muito frustrante. Agora a gente também tem trabalhado isso entre a gente. Muita coisa a gente não vai ver agora o resultado. Muita coisa a gente vai ver depois. (Iolanda)

Pergunto então para a diretora como é que se pode avaliar o trabalho de leitura crítica. “No decorrer do trabalho, com debates, com a própria produção deles”, sugere ela, dizendo que também quando um aluno traz um CD para ouvir isso é um retorno do trabalho, é uma forma de avaliar os resultados.

A partir das atividades com gêneros musicais, a escola decidiu colocar o conteúdo de rádio no currículo de Português do 8º ano. Em 2007 os alunos estudaram mais detidamente a história do rádio, o papel do rádio na sociedade, bem como a criação de textos e programas. O trabalho iniciou com a exibição, seguida de debate, do filme *Uma onda no ar*.

A gente está sempre opondo a rádio comunitária⁷⁴ e a rádio comercial, como dois veículos que apresentam diferenças entre si, tanto pelos seus objetivos, como pela própria forma como esses meios são geridos, o que já nos dá uma pista de qual o comprometimento com a comunidade, com o social, e em contrapartida a uma rádio comercial que tem objetivos financeiros ou comerciais.

Não houve audição de rádios da cidade. A única rádio ouvida em sala foi a *Rádio Muda*⁷⁵. A professora tentou agendar uma visita à rádio comunitária do bairro, o que não foi possível devido a incompatibilidades de horários. “Eu tenho estimulado que eles ouçam as rádios. (...) Eu gostaria de gravar alguns programas e trazer para eles. Porque você chegar na sala e ligar o rádio, não sei o que vai estar passando (...) Então por exemplo os gêneros radiofônicos, vinheta, jingle, isso tudo a gente está tentando gravar para trazer”.

O foco dos programas continuou sendo os gêneros musicais, só que desta vez relacionados à cultura de alguns países, como o Tango e o Reggae. Houve sorteio dos gêneros, e alguns alunos disseram não ter gostado do gênero sobre o qual tiveram de fazer o trabalho. A produção iniciou com uma pesquisa sobre o tema. Esse levantamento de informações foi realizado basicamente na internet. “A gente está percebendo que os estudantes cada vez mais têm dificuldade em pegar um livro na mão para pesquisar. Eles vão direto para internet e *Wikipedia*”, disse Emília. Assim como a professora de Informática faz, ela também conversou com os alunos sobre a credibilidade duvidosa dos conteúdos desta enciclopédia e da internet em geral. “Não é não pesquisar na *Wikipedia*, mas é além da *Wikipedia* complementar essa informação com outras fontes. Mas eles têm muita dificuldade de pesquisar e inclusive de encontrar a informação no livro”, diz. Emília relata o caso de uma aluna que, ao pesquisar a história do rádio foi na biblioteca, pegou uma enciclopédia que tinha muitas informações sobre esse tema e não conseguiu encontrar nada. “Ela veio com a enciclopédia para mim e disse 'professora, eu não achei’”. A rapidez com que é possível encontrar informações na internet usando motores de busca como o *Google* provocam uma acomodação nos alunos, que com isso desaprendem a pesquisar em

⁷⁴ É importante destacar que próximo da escola particular está instalada a única rádio comunitária de Florianópolis; também merece destaque que no questionário de consumo cultural 3 das 11 professoras indicaram essa emissora como seu “tipo de música ou programa preferido”. Este número de indicações foi inferior apenas às de uma rádio pertencente ao maior conglomerado multimídia do sul do país, que teve 4 indicações nos formulários de consumo cultural.

⁷⁵ Rádio livre ligada a estudantes da Universidade de Campinas, e que pode ser ouvida em <http://muda.radiolivres.org>

livros. Talvez porque nos livros, avalia a professora, eles precisem ler para encontrar as informações desejadas. “Um imediatismo que tomou conta das gerações”, diz ela.

Mesmo nas pesquisas feitas na internet muitas vezes os alunos não lêem o que encontram nas páginas sugeridas pelos buscadores. Ela relatou o caso de uma aluna que – não no trabalho de gêneros musicais – para não copiar tudo tirou partes do texto e o deixou completamente sem sentido. Em outro caso uma aluna apresentou como sendo dela um artigo sobre contos de fadas, “mas num vocabulário que não era dela e que ela não entendeu nada”. Além disso, diz Emília, não é hábito dos estudantes indicar a fonte da pesquisa. “Não é algo que eles façam sem que você peça”. No caso dos alunos do 8º ano os trabalhos de pesquisa sobre gêneros musicais tinham a indicação das fontes, “porque eles sabem que a professora não aceita. Mas se você não tiver o cuidado de avisar os critérios, vem sem”.

Depois de ter o material da pesquisa em mãos os alunos montaram os roteiros. Houve atraso nas gravações porque eles precisariam ir à escola fora do horário das aulas para usar o laboratório de informática. Inicialmente a dificuldade estava em conciliar horário entre os alunos e a professora de Informática. Depois os alunos faltaram aos dias marcados. Houve também problemas com o programa de gravação e edição de áudio nos computadores da escola. A solução encontrada foi gravar as falas em aparelhos de MP3. Alguns alunos demonstraram vergonha em fazer as gravações. Duas meninas só concordaram em gravar se pudessem fazer isso sozinhas, o que foi aceito. Olívio, um dos alunos entrevistados, disse que ele também gravou, com um colega, longe de todos.

A edição foi feita pelas professoras de Informática e de Português, a partir do roteiro dos alunos, com os arquivos de voz e as músicas. Em função dessa experiência Emília disse que irá sugerir à escola a inclusão da edição de áudio entre os conteúdos da disciplina de Informática. Ela pensa também em montar na escola um 'estúdio de gravação': um local onde haja silêncio suficiente para fazer as gravações. Depois de prontos dois programas foram apresentados durante uma Mostra de Trabalhos, realizada no final do ano. Segundo ela isso serve também para mostrar aos alunos a função social dos textos que eles escrevem. “Não são simplesmente para botar na gaveta. Eu acho que isso motivou”, diz, relatando também que alguns alunos ficaram na escola apenas para ouvir os programas, indo embora depois que eles foram transmitidos.

Eu acho que esse trabalho não é para ter um retorno assim tão imediato.

Eles se abriram para ouvir outros estilos musicais. Em nenhum momento eu ouvi comentário do tipo 'ah, que música chata' ou coisa parecida, em relação aos programas dos outros (...) Já vai sensibilizando para que eles se abram para novas possibilidades. Não posso te dizer que estão ouvindo Bossa Nova, que estão ouvindo Samba, mas que é um início de caminho. Eles terem contato com esses outros estilos musicais. E não só eles, porque eles passaram esse contato para a escola toda. Por isso a gente quer continuar com a rádio no ano que vem. (Emília)

Na entrevista que realizei com os alunos perguntei a eles se o fato de terem de fazer programas sobre gêneros musicais que não tinham sido escolhidos por eles os levaram a prestar mais atenção nessas músicas, mas a resposta foi negativa. Silvano, que fez sobre Tango, disse que nunca tinha ouvido antes e que continuava sem ouvir. Olívio, que fez sobre Reggae e Hip-Hop, disse que já conhecia um pouco e continua a ouvir. Para ele “o mais interessante é a gente gravando para depois botar ali”. Perguntei também o que eles aprenderam com esse trabalho, e Olívio disse que foram as noções sobre rádio, sobre os programas, sobre como funciona uma emissora. Silvano afirmou que se tivesse de fazer um programa de um gênero que gosta “talvez eu me interessasse mais”. Pergunto a eles se não é interessante conhecer coisas diferentes, e Noêmia diz que “é legal quando a gente quer; quando a gente não quer conhecer coisa diferente é chato”. Nesse sentido parece que a motivação deles é essencial para que possam se empolgar em conhecer gêneros musicais que não fazem parte de seu cotidiano.

Perguntei também o que costumavam ouvir no rádio, e a resposta principal e que uniu a todos foi 'música'. Olívio também disse que gosta de ouvir os jogos do Figueirense nas rádios AM, e Noêmia falou que ouve um programa de piadas que seu pai costuma escutar.

Também em 2007 os alunos do 6º ano começaram a trabalhar com rádio-contos, na disciplina de Português. Os alunos produziram roteiros, com as indicações das falas, das músicas e dos recursos de sonoplastia, e gravaram as vozes (no laboratório de informática). A edição foi feita pela professora de Informática. A idéia inicial era 'transmitir' os programas, na própria escola, durante os intervalos de recreio, o que não ocorreu. Os rádio-contos também não foram apresentados durante a mostra de trabalhos realizada no final do ano. “Eu acho que o rádio-conto vem quase como uma contação de histórias. Não é aquele olho-no-olho da contação, mas também traz essa magia de se deleitar com as palavras e com a história, ficar imaginando”, diz a professora Emília.

4.9 - Propaganda

Um trabalho de reflexão crítica sobre o conteúdo publicitário foi realizado junto a alunos da 8ª série da escola estadual, pela professora Flora, de Língua Portuguesa, no primeiro bimestre de 2007. O objetivo era levar os alunos a refletir sobre a publicidade que consomem diariamente na mídia impressa. “Não ver só o lado negativo. A publicidade tem também o lado da criatividade, do bom humor, tem o uso da linguagem. Mas o meu motivo pessoal era fazer com que eles pudessem ver outras coisas além dessa aparência”, da leitura superficial que ela considera que os alunos dessa faixa etária realizam. “Às vezes a gente vai consumindo, consumindo, sem parar, sem refletir se a gente realmente precisa disso, se a roupa tem que ser com aquela marca, tem que ter aquele símbolo. Eles são muito dependentes dessa coisa”, avalia Flora.

Não foi a primeira vez que ela realizou um trabalho desse tipo, pois já havia sido feito uma proposta semelhante dois ou três anos atrás, também com alunos de 8ª série. A professora diz que no início o interesse é mais dela do que dos alunos. Mas logo na primeira atividade, que consistiu em analisar diversas revistas e ver o número de páginas com publicidade, passou a haver envolvimento dos alunos. “Nossa! Mas tem muita propaganda!”, constaram os alunos.

Eles começaram a me perguntar porque eu estava trabalhando com aquilo. E a gente começou a falar sobre isso. Eu disse para eles 'eu tenho interesse de que vocês vejam a publicidade sobre todos os olhares, não vejam só essa coisa de *vamos comprar, está na propaganda vamos comprar, está na propaganda é para vender, é para consumir* e tal'. Aí eles também começaram a entrar com essa idéia um pouco mais crítica. Eu acho que isso foi na terceira aula, mais ou menos. (Flora)

Depois disso, relata Flora, o interesse dos alunos pela atividade melhorou significativamente. “Quando eles compreendem, e começam a te questionar, (...) fica muito melhor”. A partir desse momento os alunos começaram a trazer exemplos e textos. Com isso a discussão sobre o tema foi ficando mais consistente e aprofundada. **“Os debates que a gente fazia, as discussões, elas ficaram bem melhores depois da pergunta 'porque é que a professora está trabalhando isso com a gente?'”**.

Flora relata que tradicionalmente, e não apenas neste trabalho sobre propaganda e publicidade, costuma partir de textos ou temas ligados ao cotidiano. “E ali eu vou extraindo (...) o que dá para trabalhar do conteúdo de gramática”. O trabalho é iniciado com dois ou três textos definidos por ela, e depois os demais são escolhidos de acordo com o interesse da turma.

A questão do conteúdo que vai ser trabalhado vai depender de como isso vai andar. Eu sabia que nesse início de trabalho nós iríamos trabalhar com linguagem figurada, isso eu já estava prevendo. Era uma coisa que também era uma provocação, pelo menos que a gente pudesse trabalhar com metáforas, que tem tanto nas campanhas publicitárias. Com a questão de leitura de frases ou de expressões tão objetivas mas que ao mesmo tempo dizem tanto, que tem essa ambiguidade, a polissemia, tudo isso já estava previsto. E as outras questões elas foram acontecendo conforme era possível dali se puxar. (Flora)

O trabalho foi basicamente realizado com publicidade da mídia impressa. A propaganda veiculada na televisão passou pela atividade através de comentários trazidos pelos próprios alunos. “Em um dos debates eles começaram a fazer relação daquelas propagandas que vem enormes no domingo à noite e depois são fragmentadas. E a gente trabalhou com essa questão: é um texto, grande, mas ao mesmo tempo tu consegues ver uma pequena parte e entender o todo”. A opção pela mídia impressa se deu pela praticidade. “Se eu fosse envolver outros tipos de mídia realmente me daria trabalho. Eu teria que fazer seleção, gravar propagandas, eu teria que estar procurando. E às vezes o tempo não dá, o horário da gente é bem carregado”. Além disso, Flora diz que as revistas são muito presentes em trabalhos que os alunos desenvolvem na escola, como pesquisa ou recortes. “E os alunos gostam. Não sei se eles gostam de ler. Mas eles gostam de olhar a revista”. Para ela **é a imagem que atrai primeiro a atenção do jovem**. Por isso ela também trabalhou questões ligadas à cor, à composição, à escolha das figuras ou fotografias que eram usadas nas propagandas.

Na escola municipal os alunos de 5^a e de 8^a série também realizaram trabalhos ligados à propaganda e publicidade em 2007. Cheguei a essa informação quando entrevistei a professora sobre o jornal escolar, pois ela não havia sido captada na primeira etapa da pesquisa. Íris disse que na 8^a série o trabalho partiu da construção de brinquedos de sucata, e que depois houve a preparação da divulgação para uma suposta venda deste brinquedo. O objetivo maior do trabalho era abordar o consumo.

O que é que faz uma pessoa consumir muito, o que faz ela sentir vontade de comprar determinado produto. Falar sobre preços, promoções, que muitas vezes por trás de uma promoção, também, a gente sabe que é uma ilusão essa promoção. E que já está embutido ali um lucro bem alto. Mesmo que o produto esteja na promoção. Na verdade não tem promoção alguma. As lojas já estão ganhando um valor super-elevado. Enfim, tudo isso. A gente vai conversando, os alunos vão falando, vão dando exemplos do dia-a-dia deles, das coisas. (Íris)

Junto a isso foi realizado também um trabalho textual, sobre como a linguagem é utilizada para chamar a atenção das pessoas. A partir da observação da linguagem usada em jornais e revistas, os alunos criaram os textos de suas próprias campanhas.

4.10 - Games e celulares

Nenhum trabalho envolvendo jogos eletrônicos ou telefones celulares foi encontrado nas escolas visitadas, tanto na primeira como na segunda etapa desta pesquisa⁷⁶. Mas as entrevistas com os alunos mostraram que eles cotidianamente usam aparelhos de telefone celular e consomem jogos eletrônicos.

Perguntei aos alunos da escola particular quais usos faziam do telefone celular, e eles disseram que usam basicamente comunicação por voz (“quando eu tenho crédito eu gosto de ligar”, disse Noêmia) e texto, além de joguinhos. Mas Olívio e Silvano dizem que são as mensagens de texto o que eles mais usam, muito provavelmente por ser esta uma forma de comunicação de menor custo.

O uso do telefone celular também foi uma unanimidade entre os sete alunos que entrevistei de 4ª série vespertina da escola estadual. Todos disseram possuir um aparelho. O principal uso, segundo relataram, é para falar com a família. Mas também para enviar mensagens e jogar.

⁷⁶ É relevante relatar, entretanto, que no início de 2008, já na fase de análise e redação final dessa dissertação, encontrei um blog relatando a realização de um projeto com um jogo eletrônico online em uma escola municipal em 2007. Ele foi desenvolvido como parte da disciplina 'Análise de mídias' do curso de especialização em Tecnologias da Comunicação e Informação na Promoção da Aprendizagem por uma professora que atua como coordenadora de sala informatizada da rede municipal de ensino. Participaram do projeto 21 alunos de 4ª série. O trabalho com jogos foi escolhido pelo fato dos alunos haverem preferido trabalhar com internet, e por ser os jogos o produto de mídia mais consumido pelos alunos, segundo relato que pode ser lido em www.consumocultural.blogspot.com (consultado em 15/02/2008).

Os jogos eletrônicos também são consumidos por eles no computador - instalados ou via internet - e em videogames de console. Quando Azaléa diz que gosta de GTA⁷⁷, Lírio diz que esse jogo “influencia a violência (...) porque o moço pega o carro e atropela as velhinhas”. Azaléa diz não atropelar as velhinhas durante o jogo. “O meu é diferente, o meu não mata as pessoas”. O que Delfim questiona: “Se é o mesmo jogo como é que não mata?”. Ela diz que é possível matar, mas que o jogo “também é para fazer missões”. Isso sugere que meninos e meninas interagem de forma diferenciada com os mesmos jogos (ou mídias) em função de suas formações culturais impregnadas do gênero ao qual pertencem.

O acesso aos jogos parece ser regulado, pelo menos em parte, pela família. Delfim diz que a mãe não o deixa mais jogar GTA, e Azaléa diz que não joga muito videogame porque o “padrasto não deixa: tem que estudar”. Aqui, de forma parecida com o que os alunos da escola particular falaram a respeito do tempo de consumo de TV, a família parece mais preocupada em proibir do que mediar. Mas tal hipótese carece de uma verificação mais cuidadosa.

Quando perguntei aos três alunos que entrevistei na escola particular quais os usos que faziam da internet além das pesquisas escolares, a resposta geral apontou para atividades de entretenimento. Os jogos estavam entre as atividades mais praticadas. Olívio e Silvano disseram jogar muito. “Coisa de ficar 16 horas por dia” disse Silvano. Olívio em seguida explica que esse não é o seu caso, pois agora já não gosta mais tanto de jogar quanto no passado. “É muito desperdício”, diz. Aparentemente Olívio e Noêmia trocaram os jogos pela interatividade da comunicação online de *Orkut* e *MSN*, preferência que Silvano disse não ter. Mas Noêmia abordou, durante a entrevista, o uso de pelo menos um jogo (fliperama), quando a televisão e o *MSN* não estão interessantes⁷⁸. Em outro trecho da entrevista ela cita também que outra opção são os “joguinhos online da *UOL*”.

⁷⁷ Grand Theft Auto (GTA) é uma série para computador e videogames lançada em 1997 e que vendeu mais de 40 milhões de cópias dos 10 jogos lançados até 2006. Ao longo desses dez jogos a série passa por reformulações, e por isso é dividida em 4 grandes eras. Ela causou polêmica e foi liberada apenas para maiores de idade em diversos países pela violência que possibilita. Nos jogos é possível atropelar pessoas na rua, queimar pessoas e ter acesso a armas potentes como metralhadoras, fuzis, bazucas, granadas e até uma serra elétrica.

⁷⁸ O padrão de consumo de TV e computador, quando está em casa, foi ressaltado em uma fala de Noêmia, ao me explicar o que faz após voltar da academia, onde passa as tardes: “vejo Malhação. Aí depois que acaba Malhação vem a chata da novela das seis, e eu vou para o computador. Aí a mãe vem e fala 'Noêmia, tá viciadinha, sai da frente do computador', aí eu deixo porque eu sou uma pessoa muito legal. Aí eu vou ver novela das sete. Aí dá aquele período do Jornal Nacional, e eu enrolo a minha irmã. Aí a gente janta. Enrolo a minha irmã e mando ela tomar banho. Aí eu fico mexendo no computador. Chega as nove e eu vou ver a novela”

4.11 - Libras

Um tema inesperado que surgiu ao longo da pesquisa foi o desenvolvimento de trabalhos com a *Língua Brasileira de Sinais (Libras)* na turma de 4ª série da escola estadual. Áurea iniciou o projeto *Meninos e Meninas Bilingues* em 2005, quando se deu conta de que os alunos que saíam de suas turmas, ao ingressar na 5ª série encontravam colegas surdos - mas também por interesse pessoal em conversar com pessoas surdas. No início ela ensinava o alfabeto em linguagem de sinais, mas logo descobriu, com o auxílio de alguns intérpretes que trabalham na escola, que existia um sinal para cada palavra ou expressão.

Meu interesse por registrar a presença de atividades com Libras no presente trabalho deve-se ao fato de que ela, assim como a linguagem audiovisual das mídias eletrônicas, parece ter um status inferior ao do texto escrito em português no contexto da escola e da academia.

Este e outros trabalhos com Libras que tive a oportunidade de conhecer só reforçaram a convicção sobre a necessidade de a escola trabalhar com outras linguagens, que não apenas o texto escrito. Falta às escolas trabalhar mais os 'textos' auditivo e visual, seja das mídias, do corpo, das histórias contadas, da língua de sinais ou dos muitos outras signos que encontramos no cotidiano (os semáforos, a música do caminhão de gás, os apitos e as orientações visuais do guarda de trânsito, etc.).

4.12 - Projetos de aprendizagem

Todas as atividades de produção de mídia que acompanhei nas escolas estavam ligadas a algum tipo de projeto de aprendizagem. Por isso considerei importante destacar em separado algumas observações que foram feitas nas entrevistas sobre este tipo de trabalho.

A professora do 1º ano da escola estadual relatou que trabalha basicamente por projetos de aprendizagem. Isso iniciou em 2006, e de lá para cá ela divide a turma em grupos e enquanto um realiza atividades ligadas ao projeto os demais desenvolvem outras atividades. “É obrigado a fazer. Porque tu não consegue trabalhar com 20 crianças, todas fazendo a mesma atividade. Tu não consegue porque se transforma numa bagunça. Então tu tens que trabalhar em equipes”. Ela diz gostar de trabalhar dessa forma. “Eu acho que isso dá

um ânimo. E eu sinto nas crianças essa mesma vontade. Eles querem saber o porquê. Porquê disso, porquê daquilo”. Mas Acácia admite que essa pode não ser a opção daqueles que estejam cansados. “O professor que está desanimado ele não faz, mesmo. É muito mais fácil tu abrir um livro e dizer 'todos na página tal, façam tal coisa’”. Até porque trabalhar por projetos não acalma, mas agita ainda mais os já agitados estudantes, pois requer que eles se movimentem, conversem. “Eu acho que quanto mais agito tiver, mais o conhecimento está borbulhando as idéias. Estão trocando experiências. É muito interessante”.

Para a coordenadora da sala informatizada da escola municipal, é mais fácil trabalhar com projetos de 1ª a 4ª série. Isso, segundo ela, se deve a dois fatores: há uma única professora para a turma, o que evita desencontros de agenda de interesses no planejamento coletivo; e a apropriação de leitura e escrita são mais adaptáveis aos projetos de trabalho do que os conteúdos específicos das diversas disciplinas de 5ª a 8ª. “A metodologia de projetos não necessariamente necessita o trabalho de vários professores, mas você tem que romper o limite da tua disciplina. Você tem que buscar outros campos”, e isso pode ser feito mais facilmente por uma única professora, como é o caso de 1ª a 4ª série, do que quando requer a união de várias professoras.

Violeta, professora da 4ª série da escola municipal, também trabalha com projetos de aprendizagem e na medida do possível vai inserindo conteúdos de matemática, língua portuguesa, história, etc.

Eu não posso esperar acontecer uma situação para, de repente, trabalhar com eles o conceito de fração. Tem que estar planejado. Então eu montei com eles todas as questões do projeto, que dava mais mais de vinte e tantas perguntas, e fui produzindo as ações que iria trabalhar para a gente dar conta daquelas respostas articulando os conteúdos. Então se a gente está trabalhando produção cinematográfica, vamos pegar o jornal, ver qual é a programação de cinema, quanto tempo dura a programação. Aí eu já estou trabalhando hora, minutos, segundos, o valor dessa programação, quantas salas de cinema tem na nossa cidade, quais são as sessões em que elas se encontram mais cheias, quais são os gastos a nível de um mês, isto equivale a quantos por cento. Então eu tinha que estar entendendo como poderia trazer a matemática, a história, a geografia, as ciências e a língua portuguesa para trabalhar no meu projeto. Não tem uma ordem linear. Dos conteúdos ditos mais simples aos mais complexos. Vai na medida da necessidade. (Violeta)

Ela lembra que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) são parâmetros e não normas inflexíveis, e por isso devem ser adaptados às realidades regionais. Mas ela se

mostrou preocupada com os exames nacionais. “Os parâmetros não são incorporados como leis, o professor tem livre arbítrio de escolher o que vai trabalhar ou não, mas as crianças serão avaliadas”. Para ela não é o exame em si a fonte de preocupação, mas sim a possível imbricação entre as notas dos alunos de uma escola/cidade às verbas que a escola/cidade poderá vir a receber.

Na escola particular a diretora disse que elas não trabalham com projetos, mas sim com 'atividades integradas'. A cada dois ou três meses as professoras são estimuladas a realizar atividades que envolvam no mínimo três áreas. Elas diferenciam do 'projeto', porque acham que ele empobrecia o trabalho, uma vez que sempre havia coisas que não podiam ser encaixadas no projeto. A troca de idéias entre as professoras que se integram através de atividades em comum é estimulada nas reuniões periódicas e através do grupo de discussão por e-mail, bem como no tempo em que elas se encontram juntas na escola.

Áurea, da escola estadual, diz que a produção de vídeo feita em 2007 foi uma atividade que acabou se integrando aos projetos que já vinha realizando com a turma. Ela explica que trabalha com projetos de aprendizagem desde que entrou na escola, e que sempre conseguiu aliar os conteúdos aos projetos.

Quando o pai diz assim 'ah, mas tá deixando o conteúdo', então o conteúdo vem de deveres. O livro de matemática eu trabalho bastante em sala, porque a matemática nos projetos eu ainda não vejo muito ela. (...) Mas o português, história, geografia, eu consigo passar por eles. Então no início eu não usava nem livro didático. Eu meio que trabalhava muito os conteúdos só dentro dos projetos. Então se aparecesse conteúdo dentro do projeto ele ia ser trabalhado, se não aparecesse... Era de acordo com a necessidade do projeto. Depois havia muita cobrança dos pais. Inclusive até alguns pais – foram poucos, graças à Deus – tiraram os filhos daqui porque 'ai, é péssima a professora'. Porque o entendimento é muito tradicional ainda. O pai foi alfabetizado daquela forma tradicional, e de repente a pessoa vem... Hoje não. Hoje tem muitos pais que ficam assim admirados, amam. Porque eles vão lá para casa também. Num filme o pai foi junto e ainda ajudou. E aí ele dava palpite, sugestão. E depois de terminar tudo ainda a gente faz lanchinho juntos. É uma festa. Mas eu gosto de envolver. Para os pais verem que é legal para o filho também. (...) Que além disso, dessa coisa de questionário, de decorar, existe uma outra coisa que é legal também. Tu já pensaste as outras crianças trabalhando com a questão de Libras, quanta coisa a gente vai quebrar do preconceito! A criança vai crescer respeitando as diferenças. Porque o livro didático ele vai encontrar na 5ª, vai encontrar na 6ª, vai encontrar ... sabe, ele vai encontrar. Agora tu já pensou como é legal tu ensinar o teu aluno a correr atrás das coisas!. (Áurea)

Desse relato é possível também refletir que a interação entre professoras e pais é importante para que os pais conheçam o trabalho que está sendo realizado com seus filhos. Até porque provavelmente ele é bem diferente da forma pela qual estes pais foram educados.

Para Áurea o trabalho de convencimento dos pais é feito aos poucos, em cada oportunidade que surge. Uma delas foi a produção dos vídeos sobre semiótica, todos criados com os alunos após o horário das aulas, na casa dela. As crianças ficavam lá até 19 ou 20 horas, quando então os pais as iam buscar. Ela então exibia o trabalho que estavam fazendo e aproveitava para conversar com os pais.

Áurea relata o caso de um aluno que chegou à 4ª série sem saber ler nem escrever, e que em sala é tradicionalmente indisciplinado. Na gravação de um vídeo todo feito em Libras, esse menino foi um dos mais interessados e disciplinados. Embora tenha tido dificuldade inicialmente para aprender os sinais, estudou sozinho em casa até aprender. “Se tu vê esse aluno que é problemático, que tem dificuldade de aprendizagem, e que num momento desses se envolve, se tu faz mais coisas dessas tu vais conquistar esse aluno. Porque ele vai ver que a escola não é só aquela chatice de copiar do quadro”.

Na escola estadual também houve uma tentativa de trabalhar exclusivamente por projetos, no segundo semestre de 2006 e início de 2007. Inspirados no trabalho realizado na *Escola da Ponte*, de Portugal, algumas professoras propuseram um trabalho ao qual chamaram de *Projeto Multidisciplinar*.

Quando nós estávamos trabalhando com os projetos, com o *Multidisciplinar*, os alunos viam um filme ou a gente fazia acontecer um debate. Normalmente era após um filme ou dois, e eles a partir daquelas temáticas de discussão, em grupo, escolhiam um dos temas, uma problematização, e iam pesquisar. O nosso trabalho – meu e dos demais professores – era ficar dando essa orientação, trabalhando, levando-os até à informática, biblioteca, reunindo, sintetizando, revendo textos. Às vezes até complementando, trazendo materiais, livros, e outras coisas para que eles fizessem essa abertura de pesquisa. Mas eu sentia que nem todos os dias dava para a gente se reunir. Nem todos os dias 'acontecia' o projeto. No ano passado a gente fez o projeto direto, eram cinco dias na semana. E esse ano nós estávamos com algumas dificuldades, alguns professores que não queriam participar, que não estavam gostando da dinâmica e preferiam dar aula. Então isso quebrava o nosso trabalho para ele ser feito cinco dias. (Flora)

Flora considera que a proximidade dos assuntos abordados com o cotidiano dos

alunos motiva o aprendizado. E cita como exemplo o trabalho sobre publicidade e propaganda que desenvolveu com os alunos fora do *Multidisciplinar*.

Quando eles começaram a perceber que a gente falava das propagandas que eles vêem na revista, e essas mesmas propagandas passam com outro dinamismo na TV, e que eles vêem em outdoor, (...) está dentro do mundo deles. Está concreto para eles. Parece que isso facilita mais tu levá-los a pensar de uma forma abstrata. Tu levá-los a raciocinar, a colocar alguma lógica nisso. A criar opinião. Eu acho que essa parte é mais importante. Porque quando tu opinas tu também tem que ter argumentos. Então eu acredito que esse tipo de trabalho é mais interessante. Está voltado para a realidade. Sai da realidade deles e volta para a realidade deles de uma forma mais reflexiva. (Flora)

Mas isso implica um maior desafio para as professoras, porque os assuntos que interessam aos alunos nem sempre são do interesse ou mesmo do conhecimento das professoras.

Os professores teriam que estar preparados para esse desafio, não terem medo de se deparar com o desconhecido. Porque vão trabalhar um projeto onde os alunos de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a podem se misturar, fazer grupos, e que vão escolher os seus próprios temas. Eles não querem saber o que isso me motiva ou não. Dentro do *Multidisciplinar* o objetivo é esse: que seja aquilo que motive os alunos a pesquisar. Então para nós é muito perigoso. É desafiador, sim. Porque quando eles estão lá reunidos, confabulando o que vão pesquisar, eles podem trazer qualquer coisa que eu nem tenha sonhado. Mas no entanto eu vou ser mediadora. (...) E eu vou ter que reconhecer muitas vezes: 'poxa, não sei. Nunca pesquisei. Isso não me interessou ainda'. Então é perigoso e é por isso que a maioria dos professores não encara. E aí é exatamente que eu vejo que a gente teve grandes dificuldades. (Flora)

A professora Áurea também demonstrou opinião semelhante, ao dizer que trabalhar com projetos, aliando o conteúdo e dividindo a turma em grupos, é mais trabalhoso que dar uma aula tradicional, baseada na exposição oral e com conteúdo no quadro, ou baseado no livro didático. Mas ela diz que isso faz com que as crianças se interessem mais pelas atividades, e com isso aprendam mais. “É tudo o que eles querem. É prazeroso”. Além disso Áurea também reorganizou a sala de aula: as carteiras foram unidas, uma ao lado da outra, para formar grandes mesas de trabalho, para que as crianças pudessem trabalhar juntas. “A minha sala tem muito barulho? Tem, tem muito barulho. Mas eles produzem. Porque tem hora do conflito, mas tem hora de eles sentar e decidir”. O conflito, analisa ela, é natural, e a tarefa da professora é intervir nesses momentos para recolocar o trabalho nos

trilhos, mediar as divergências, ajudar os alunos a sair da dispersão e voltar ao trabalho.

O desencontro entre os horários livres de cada professora não foi fonte de problema no *Projeto Multidisciplinar*, diz Flora, porque eles tinham um período – toda terça-feira, a partir do recreio, quando os alunos iam fazer atividades físicas – para se reunir e trocar idéias e experiências. Mas a presença de uma pessoa que ligasse a todos, no caso uma Orientadora Educacional, foi importante para dar coesão ao grupo, e auxiliar aqueles que não podiam participar de alguma reunião.

Além da resistência de algumas professoras e de alguns pais, também existem resistências de alunos à prática de projetos. Segundo o educador Leandro, que atuou no projeto de rádio da escola estadual, “eles tiveram muita resistência porque estavam achando que tinha muita assembléia. (...) Eles achavam que não estavam produzindo. Não estavam aprendendo. 'Ah, e o vestibular? E a minha vida? Eu preciso ter formação! Isso aqui eu estou perdendo tempo!'”. Essa resistência possivelmente foi um dos elementos que implicou na baixa procura dos alunos em participar da rádio, em 2007, que acontecia no contraturno e de forma eletiva.

Mas para além das resistências, há também mudanças perceptíveis de atitude.

A gente percebeu também que aqueles alunos que não estavam nem aí, que eram os viajões das aulas, eles começaram a ter atitudes diferentes, começaram a participar diferente, começaram a ir para a frente, a apresentar. Às vezes o grupo todo tímido e eles, exatamente aqueles que nunca quiseram saber de fazer os exercícios da sala de aula, que nunca quiseram saber de ler o texto para o coletivo, estavam lá na frente apresentando o trabalho. (Flora)

4.13 - Consumo cultural das professoras

Ao final da segunda etapa da pesquisa, solicitei a professoras das três escolas pesquisadas o preenchimento de um formulário⁷⁹, cujo objetivo era obter informações a

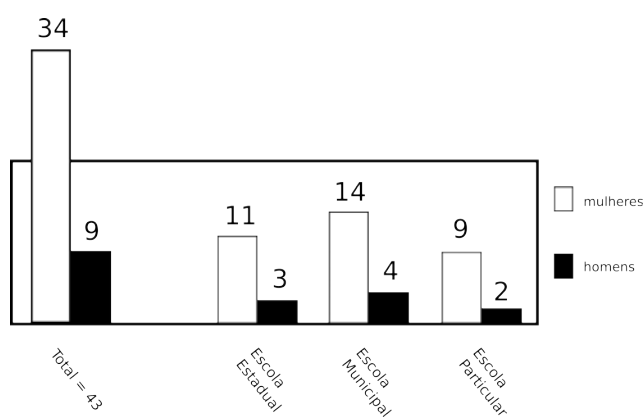
⁷⁹ O formulário usado no presente trabalho teve muitas de suas perguntas inspiradas no instrumentos usados por Girardello (“O imaginário infantil e as mídias: um estudo de recepção entre crianças de primeira série em Florianópolis”, Funpesquisa/UFSC, 2001) e pela pesquisa “Os usos dos meios, os consumos culturais e formação de professores em mídia-educação” que está sendo desenvolvida em Florianópolis sob a coordenação da Prof^a Mônica Fantin (UFSC) e em Milão sob a coordenação do Prof. Pier Cesare Rivoltella (UCSC), fruto de um convênio entre estas universidades.

respeito do consumo cultural delas. Este instrumento foi usado para buscar dados que me permitissem refletir sobre a hipótese de que os hábitos e vivências que as professoras tem com as tecnologias de comunicação e informação podem estar influenciando os usos que fazem delas em sala de aula.

Nas três escolas o contato com as professoras para solicitar o preenchimento dos formulários se deu através da equipe pedagógica, pois eu desejava obter respostas do maior número possível de professoras, e não apenas daquelas com os quais havia pesquisado. Obtive retorno de 43 formulários, sendo 14 na escola estadual (3 de professoras que participaram da pesquisa), 18 na escola municipal (6 de professoras que participaram da pesquisa) e 11 na escola particular (1 de professora que participou da pesquisa). É importante não esquecer que os dados obtidos através destes formulários representam apenas uma 'fotografia' do consumo cultural destas professoras no tempo, uma vez que tais hábitos não são estáticos.

Gráfico 08

Respostas ao formulário de consumo cultural, por escola e sexo



O primeiro bloco de perguntas visava a contextualizar profissionalmente as professoras pesquisadas. Verifiquei inicialmente a idade e o tempo de experiência profissional. As maiores médias foram obtidas na escola municipal, onde a idade média foi de 40,7 anos e o tempo de trabalho 15,3. Na estadual a idade gira em torno de 38,7 anos, para 9,2 de experiência, e na particular encontrei o grupo mais jovem, com média de idade de 30,3 anos e experiência profissional de 7,3 anos.

No que diz respeito à formação das professoras encontrei 20 graduadas, 18 especialistas

e 5 mestres. Não foi encontrada nenhuma professora que tivesse apenas o segundo grau (Magistério). Somente na escola municipal encontrei um número maior de especialistas (10) do que de graduadas (6). Na escola estadual e na particular foram encontradas mais professoras apenas com graduação do que com especialização. O número de mestres mostrou-se bem distribuído entre as escolas (duas na estadual, duas na municipal e uma na particular).

Um dado preocupante, que salta aos olhos, é o número de professoras com contratos temporários (ACTs) nas escolas públicas. Tanto na estadual quanto na municipal mais da metade das professoras que responderam ao formulário possui contrato temporário: 6 ACTs para 5 efetivos na estadual e 11 ACTs para 7 efetivos na municipal. Esse é um número preocupante, pois pode dificultar a continuidade de projetos, uma vez que – pelo que observei nessa pesquisa – eles estão mais atrelados à pessoas do que às escolas.

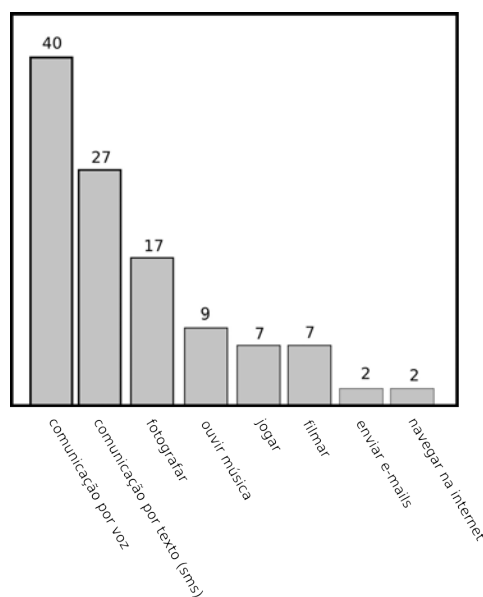
Depois do bloco inicial de questões que buscavam caracterizar as profissionais pesquisadas, passei às perguntas sobre o consumo cultural em si. Por meio delas procuro conhecer um pouco dos hábitos ligados ao uso de telefones, mídia impressa, televisão, cinema, teatro, rádio, música, computadores, internet e jogos eletrônicos.

A presença de telefones celulares na vida das professoras ficou bastante evidente. Ao contrário dos telefones convencionais, cuja média foi de 1,1 telefones por pessoa, obtive uma média de 1,6 celulares para cada pessoa pesquisada. Na escola estadual, onde a média foi mais alta, há 2 celulares por professora, sendo que recebi a indicação de até 5 aparelhos de telefone celular para uma única professora⁸⁰. Das 43 professoras, 13 afirmaram possuir mais de uma linha (entre 2 e 5), sendo que tais respostas se concentraram apenas nas escolas públicas. O principal uso do telefone celular é para comunicação por voz (40 indicações), seguido da comunicação por texto (envio de mensagens ou SMS = 27 indicações). Estes dois usos já eram esperados como sendo os principais, uma vez que se constituem na finalidade comunicativa em si do aparelho. Mas procurei saber também se as professoras faziam uso do celular para fotografar, filmar, jogar, ouvir músicas, enviar e-mails ou navegar pela internet. Pela ordem, obtive as

⁸⁰ Embora não possa descartar a possibilidade de compreensão equivocada da pergunta ('quantas linhas de telefone celular você possui'), preferi manter este dado de 5 aparelhos para uma mesma pessoa porque houveram duas professoras que citaram este número, e por pessoalmente conhecer sujeitos que têm número equivalente de celulares – um de cada operadora - para uso próprio; entretanto não é possível descartar que algumas destas linhas de telefone celular sejam usadas pelos filhos ou filhas das professoras, que tenham considerado possuí-las por as terem comprado e bancarem a compra de créditos ou a conta mensal.

seguintes prioridades de uso: fotografar (17 indicações), ouvir música (9 indicações), jogar e filmar (7 indicações cada), enviar e-mails e navegar na internet (2 indicações cada).

Gráfico 09
Usos do telefone celular



Investiguei os hábitos de leitura das professoras, com perguntas ligadas ao consumo de jornais, revistas e livros. A maioria das professoras (20) disse ler jornais “ao menos uma vez por semana”. A leitura “diária” (11) e a leitura “de vez em quando” (10) tiveram praticamente o mesmo nível de indicações. O jornal mais citado foi o *Diário Catarinense* (33), de longe o mais lido. Houve também indicações de leitura de *A Notícia* (7), *Folha de S. Paulo* (7) e *Hora de SC* (6). Com menos indicações tivemos outros jornais, entre eles um de bairro e um sindical.

A leitura de revistas seguiu o mesmo padrão da leitura de jornais: houve mais indicações (18) de leitura semanal, e um equilíbrio entre a leitura “diária” (10) e a leitura “de vez em quando” (9). As revistas mais citadas foram *Veja* (20), *Nova Escola* (11) e *IstoÉ* (6), mas a série de títulos indicados (30) é bem maior do que a de jornais (11), o que reflete a pluralidade editorial, mas também indica um espectro de interesses bastante variado por parte das professoras que responderam ao formulário. Não houve muitas indicações de leitura de gibis (9), sendo que o mais citado foi a revista *Mônica*⁸¹ (3), e

⁸¹ Tomo aqui no sentido genérico, compreendendo que a leitura pode ser de qualquer um dos gibis da Turma da Mônica (*Cascão, Chico Bento, Magali, Cebolinha e Mônica*).

todos os demais tiveram apenas uma única indicação. Houve também a citação de consumo de revistas “educacionais” (2) e “científicas” (1).

Já a leitura de livros se mostrou um hábito mais próximo das professoras: a maioria (18) disse ler livros “diariamente”. Em segundo lugar tivemos a indicação de leitura semanal (13) e depois de leitura “de vez em quando” (10). A análise dos livros citados indica que esta **leitura é, prioritariamente ligada ao trabalho profissional** das professoras, pois houve 34 citações relacionadas a este tema (*técnicos, didáticos, científicos, paradidáticos, história, geografia, etc.*). O que não quer dizer que as professoras não façam outras leituras. Houve 22 citações de livros que não podem ser diretamente associados à atividade laboral⁸². Separamos ainda uma terceira categoria de leitura, com 4 indicações relativas a títulos místico-religiosos (*bíblia, espíritas, religião e crianças índigo*⁸³).

Entre os aparelhos de mídia de uso coletivo⁸⁴, é a televisão a que mais está presente nos lares das professoras pesquisadas. A média encontrada - de pouco mais de 2⁸⁵ aparelhos por casa - foi a maior entre todos os aparelhos registrados nesta pesquisa, e **não houve indicação de nenhuma residência sem televisores**. As médias foram mais altas entre as professoras de escolas públicas, chegando próxima a 3⁸⁶ tanto na estadual como na municipal, contra apenas 1,5 na particular. Como verifiquei o número de pessoas que residem na casa de cada professora entrevistada⁸⁷ foi possível obter também uma média de aparelhos por pessoa. Mas a lógica se manteve inalterada. Encontrei quase um televisor por pessoa⁸⁸ nas escolas estadual e municipal e 0,5 na escola particular. Quanto à localização, os televisores estão basicamente na sala (17) ou nos quartos (15). Poucas pessoas

⁸² *Literatura, ficção, crônicas, romances, contos, etc.*, havendo inclusive duas citações de nomes de livros de ficção, possivelmente aqueles que a professora estava lendo no momento da pesquisa

⁸³ Crianças que supostamente teriam uma capacidade cerebral acima da média, com um potencial mais desenvolvido do hemisfério direito. Elas teriam começado a chegar ao planeta na década de 80 e, segundo os místicos, seriam um sinal da 'nova era' que está por vir.

⁸⁴ Quero aqui contrapor a presença de televisores, rádios, computadores e telefones convencionais, que caracterizo como de uso coletivo, aos telefones celulares, que são de uso prioritariamente individual. A diferença se faz necessária também em função do grande número de aparelhos de telefone celular registrados nessa pesquisa. Não é possível, no entanto, comparar número absolutos de aparelhos de uso individual e com outros de uso coletivo.

⁸⁵ A média encontrada foi de 2,3

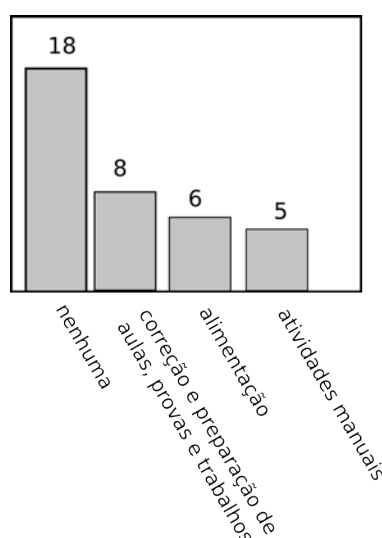
⁸⁶ O valor exato é de 2,7

⁸⁷ Encontrei uma média de 3,2 pessoas por residência de professoras da escola municipal, 3,1 nas residências das professoras da escola estadual e 2,8 na das professoras da escola particular

⁸⁸ 0,9 televisores por pessoa na escola estadual, 0,8 na escola municipal

indicaram a presença de TVs na copa (3), no escritório (2) ou na cozinha (1). A maioria das professoras (18) disse não realizar nenhuma atividade com a TV ligada. Mas entre aquelas que disseram conseguir, recebi mais indicações (8) de atividades escolares, como correção ou elaboração de provas e trabalhos ou a preparação de aulas, além de 6 indicações de professoras que disseram se alimentar com a TV ligada, e de 5 que afirmaram conseguir fazer atividades manuais.

Gráfico 10
Atividades realizadas com a TV ligada



A maioria dos televisores estão ligados a antenas comuns (22) ou a redes pagas⁸⁹ (21). Houve apenas 4 indicações do uso de antenas parabólicas para canais abertos. O consumo praticamente idêntico de canais abertos e fechados não muda entre as escolas públicas⁹⁰ e particulares⁹¹ pesquisadas. O tempo diário destinado ao consumo de televisão é de pouco menos de 2 horas (1h45min), sendo que a média mais alta (2h11min) foi encontrada na escola municipal, e a mais baixa (1h21min) na particular.

Entre as 43 professoras que responderam ao formulário, houve indicação da presença de 29 aparelhos de videocassete, tecnologia que eu imaginava quase extinta em função do baixo custo atual dos *players* de DVD. Apenas uma professora disse possuir mais de um videocassete em sua residência. Mas se os aparelhos de DVD não provocaram a extinção dos

⁸⁹ Considero aqui todos os tipos de TV fechada, seja por cabo ou via satélite.

⁹⁰ Constatei 7 antenas comuns e 8 acessos fechados na escola estadual (14 professoras) contra 9 antenas comuns e 7 acessos fechados na escola municipal (18 professoras)

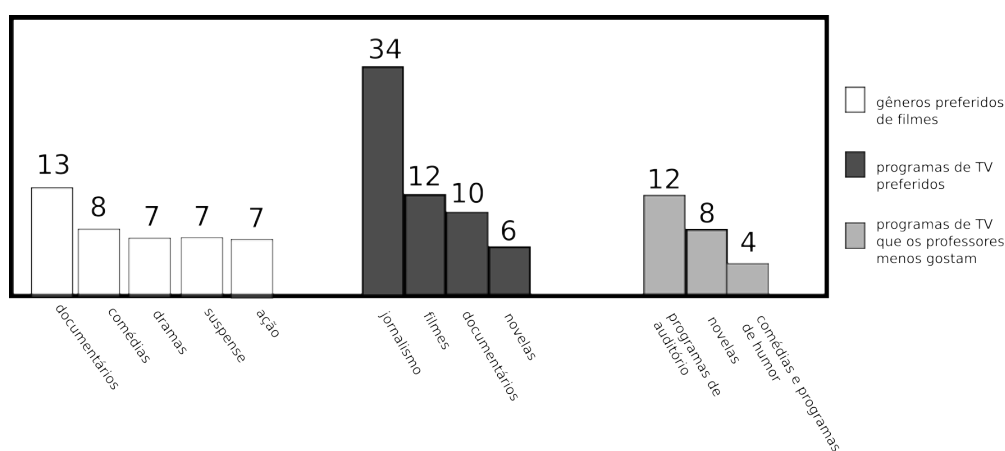
⁹¹ Constatei 6 antenas comuns e 6 acessos fechados (11 professoras)

videocassetes, eles estão realmente mais presentes nas casas das professoras. Foram citados 51 aparelhos, sendo que em 9 residências há indicação da presença de mais de um DVD. Perguntei também quais tipos de filmes as professoras mais gostam de assistir, e obtive como retorno que os documentários (13) são os preferidos, seguidos de comédias (8), dramas (7), suspense (7) e ação (7). Apenas uma professora disse não gostar de assistir filmes.

Entre os programas de TV citados como preferidos, recebi 27 indicações para jornais, noticiários ou programas de reportagens. Os filmes (12) foram a segunda categoria mais citada, seguido por documentários (10) e novelas (6). Entre os programas que as professoras menos gostam de assistir na TV, os campeões foram os programas de auditório (12), seguidos pelas novelas (8) e pelas comédias e programas humorísticos (4). Chama atenção a presença das novelas nas duas categorias.

Gráfico 11

Tipos de filmes e programas de TV citados como preferidos, e programas que as professoras disseram que menos gostam



Duas pessoas fizeram anotações ao lado da resposta a esta questão, criticando a qualidade dos programas televisivos. Uma disse que “a TV está muito pobre em relação à programação”, e a outra disse que “quase todos são lixo”. Mesmo assim ambas citaram seus programas preferidos.

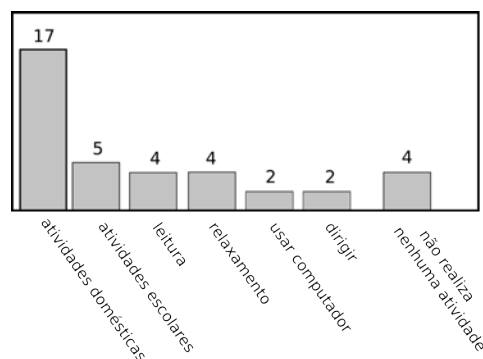
As perguntas sobre o consumo de cinema e teatro indicaram uma preferência pelo primeiro. Obtive 31 indicações de professoras que disseram ir ao cinema, contra 11 que disseram não ir ao cinema. Das que disseram ir ao cinema a maioria (20) disse que vai “menos de uma vez por mês”, 10 disseram ir “ao menos uma vez por mês” e apenas 1 disse

ir “ao menos uma vez por semana”. Apenas 24 das 43 professoras disseram que vão ao teatro, contra 15 que disseram não frequentar. Das que disseram ir a imensa maioria (20) vai “menos de uma vez por mês”, 3 disseram ir “ao menos uma vez por mês” e apenas 1 disse ir “ao menos uma vez por semana”.

O consumo de rádio também foi objeto do formulário. A média indicada de consumo diário foi de quase duas horas, sendo apenas um pouco superior à do consumo de televisão (1h57min no rádio contra 1h45min na TV). A lógica de consumo entre as escolas se inverteu: as professoras da escola particular se mostraram as maiores consumidoras de rádio (2h25min/dia), seguidas pelas professoras da escola municipal (1h57min/dia) e pelas da escola estadual (1h30min/dia). Apesar disso, a média da presença de aparelhos de rádio nas residências é praticamente a mesma para professoras da escola municipal (1,8), particular (1,7) e estadual (1,7). Assim como a TV, a maioria dos aparelhos de rádio está nos quartos (10) e sala (9), e uma minoria foi encontrada na cozinha (3), copa (2) e escritório (2).

As atividades domésticas (limpeza, arrumação, cozinhar, etc.) são as mais comumente praticadas (17) pelas professoras pesquisadas enquanto ouvem rádio. Depois estão as atividades escolares (5), tais como correção de trabalhos ou preparação de aulas. Atividades de leitura (4) e de relaxamento (4) também foram citadas, além do uso do computador (2) e de dirigir (2). Apenas 4 pessoas disseram não realizar nenhuma atividade com o rádio ligado.

Gráfico 12
Atividades com o rádio ligado



Houve uma variedade bastante grande quando perguntei sobre o tipo de música preferida pelas professoras. Mas a MPB foi a mais indicada (13), seguida do Rock (9), do

Samba (3) e do Reggae (3). Seis professoras disseram gostar de vários ou de todos os tipos de música. Ao todo obtive a indicação de 22 estilos⁹² musicais. O amplo espectro de gostos musicais ficou patente na resposta de uma professora, que disse gostar de música clássica e pagode, gêneros que, pelo senso comum, não poderiam se misturar. Duas pessoas definiram o tipo de música que gostam através de adjetivos (“suave” e “as que passam boas mensagens”). Uma pessoa disse que seu gosto musical “depende do dia”. Houve 6 citações de programas de rádio, sendo que cada um recebeu apenas uma única indicação. Doze pessoas nominaram as emissoras que mais gostam de ouvir, sendo que as mais indicadas foram Itapema FM⁹³ (4) e Rádio Comunitária Campeche⁹⁴ (3). Esta última teve todas as indicações provenientes de professoras da escola particular, a única entre as pesquisadas que fica na região da emissora.

Não são muitas as professoras que indicaram possuir tocadores pessoais de música. Entre as que disseram tê-los a maioria possui aparelhos de MP3 (15), seguido de MP4 (6), Diskman (6), Walkman (3) e iPod (2). Em casa as professoras disseram ouvir música principalmente no CD player (36) e no computador (27). A obsolescência vertiginosa de mídias musicais é facilmente notada no uso já quase raro de toca-discos (4) e toca-fitas (2). Mas, se as professoras vão progressivamente abandonando os velhos modos de ouvir música, não é possível dizer que já tenham se acostumado os mais novos, ligados ao consumo de músicas em formato digital, baixadas da internet. A maioria (19) declarou não baixar músicas da internet. Entre as que têm esse hábito, 9 disseram baixar menos de uma vez por mês, 8 mais de uma vez por mês e apenas 4 afirmaram baixar músicas da internet ao menos uma vez por semana.

A maioria das professoras (26) também indicou não possuir hábitos de gravação de áudio. Entre as que disseram possuir gravador, 5 tem aparelhos de MP3, 5 tem outros tipos

⁹² MPB, rock, samba, reggae, pagode, clássica, romântica, atual/popular, pop-rock nacional, heavy metal, locais, instrumental, new age, eletrônica, blues, jazz, choro, gaúcha, nordestina, rock nacional, pop rock e caipira.

⁹³ Emissora do Grupo RBS, maior conglomerado multimídia do sul do país, e que possui uma programação “voltada ao público adulto contemporâneo (pessoas das classes A e B, entre 30 e 49 anos)” (fonte: www.gruporbs.com.br). Pesquisa no site da emissora (www.clicrbs.com.br) dá uma noção do tipo de músicas preferidas pelos ouvintes da Itapema FM, ao responderem à pergunta “que estilo musical faz você aumentar o som do rádio?”: 34,4% Rock'n Roll, 24,3% MPB, 18,1% Pop, 15,2% Blues e 8% Eletrônica.

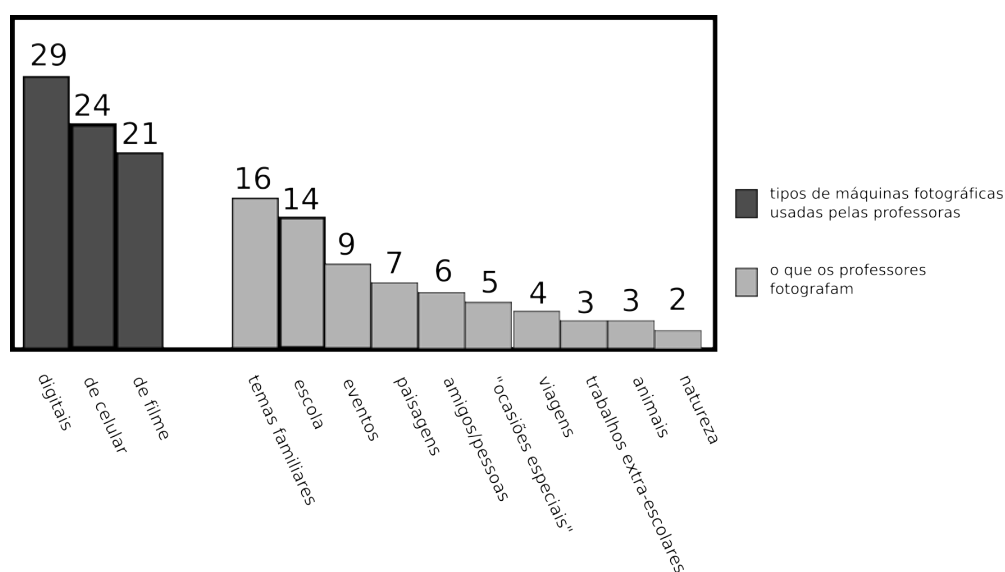
⁹⁴ Emissora comunitária que funciona no bairro Campeche, de Florianópolis. Como conta com apenas 7 programas, todos feitos por moradores do bairro, apresenta na maior parte do tempo uma programação basicamente musical, que prioriza músicas brasileiras e de artistas originários ou residentes em Florianópolis (fonte: www.radiocampeche.org.br)

de gravadores digitais, 3 tem gravadores de fita cassete e 3 tem gravadores de fita minicassete. Os principais usos dos gravadores de áudio são para o registro de palestras (5), atividades escolares (5) e entrevistas (4). Entre os usos na escola foram citadas a gravação de trabalhos desenvolvidos e das atividades das crianças em sala, tais como leitura, conversa, declamação de poesias ou execução de músicas (4), a gravação de palestras e reuniões pedagógicas (1) e a gravação de atividades de pesquisa (1).

As máquinas fotográficas também parecem ser comuns na vida das professoras das três escolas. Recebi a indicação de 29 máquinas fotográficas digitais (apenas uma professora disse possuir mais de uma), 24 máquinas fotográficas de celular (3 professoras disseram ter mais de uma) e 21 máquinas fotográficas de filme (apenas uma professora disse ter mais de uma). Mas ao cruzar o número de professoras que disseram ter máquinas fotográficas de celular (20) com as que disseram usar o celular para fotografar (17) é possível ver que nem todas as que têm essa função disponível no aparelho a utilizam, embora a maioria o faça. As fotos tiradas pelas professoras estão mais ligadas a temas familiares (16) - tais como festas ou momentos em família, filhos ou netos - e à escola (14) - atividades dos alunos, eventos, saídas de campo, etc. Mas as professoras também disseram fotografar eventos (9) tais como festas, aniversários ou confraternizações, paisagens (7) e amigos/pessoas (6). Uma categoria que me chamou a atenção foi aquela que agrupa as fotos tiradas de “ocasiões especiais”, “momentos significativos” ou “eventos importantes”. Esta categoria recebeu 5 indicações, parecendo indicar o uso da fotografia para o registro daquilo que recebe, por parte de quem fotografa, um valor maior do que o dado às demais atividades do dia-a-dia. Mas as professoras também indicaram fotografar viagens (4), os trabalhos que realizam fora da escola (3), animais (3) e natureza (2).

Gráfico 13

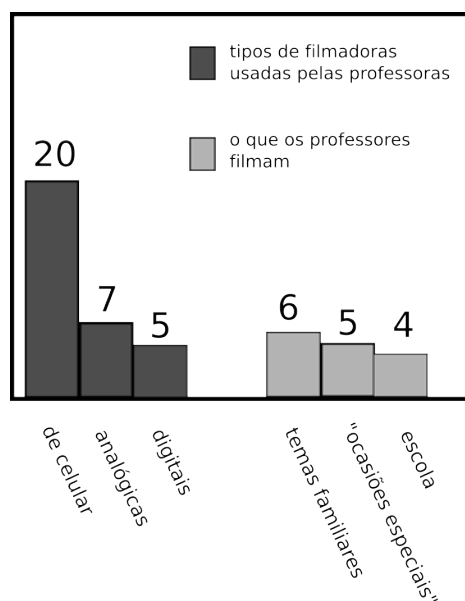
Tipos de máquinas fotográficas e de fotos tiradas pelas professoras



Por outro lado a presença de filmadoras ainda é bastante pequena entre as professoras. Foram registradas nesta pesquisa 32 filmadoras contra 74 máquinas fotográficas, para um universo de 43 professoras. Por outro lado o uso de filmadoras parece crescer impulsionado pelo barateamento dos celulares que incorporaram esta tecnologia. Isso fica evidente com o registro de que a maioria das professoras que disseram possuir filmadoras afirma tê-las incorporada ao telefone celular (20), contra 7 que possuem filmadoras analógicas e 5 que possuem filmadoras digitais. Quando comparei o número de filmadoras digitais (5) com o número de máquinas fotográficas digitais (29) que as professoras disseram possuir notei que a maioria não levou em conta a capacidade de filmagem presente em quase todas as máquinas fotográficas digitais. Os temas familiares são os mais registrados pelas professoras (6), seguidos dos momentos especiais, marcantes ou significativos (5). As atividades escolares aparecem em terceiro (4), talvez pela pequena presença de filmadoras nas escolas, mas também pelo pouco domínio que as professoras parecem ter desses equipamentos. Das cinco professoras que relataram já ter produzido algum filme, 3 realizaram trabalhos com os alunos, uma fez trabalho na faculdade e uma produziu video-arte.

Gráfico 14

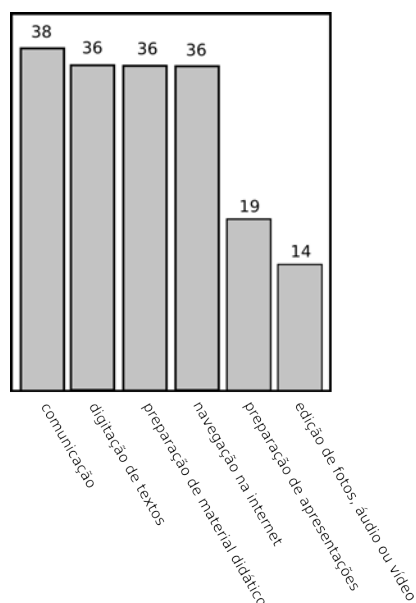
Tipos de filmadoras e de temas mais filmados pelas professoras



A grande maioria das professoras (39) disse possuir um computador desktop⁹⁵ em seus lares. Destas 36 disseram ter uma máquina, duas disseram ter duas máquinas e uma disse ter 3 máquinas em casa. Também foram registrados 9 notebooks e 3 palmtops, sendo que em todos os casos havia apenas uma máquina por residência. A média de uso diário de computadores foi de 2 horas e meia, sendo que na escola estadual (2h53min/dia) e na municipal (2h50min/dia) a média de uso diário das professoras foi de praticamente uma hora a mais do que entre as professoras da escola particular (1h57min/dia). Fisicamente, os computadores estão mais presentes nos espaços de escritório (21), quarto (16) e sala (10). Os computadores são usados principalmente para atividades de comunicação (38), digitação de textos (36), preparação de materiais didáticos (36) e navegação na internet (36). Os usos menos frequentes foram para a preparação de apresentações (19) e para a edição de áudio, fotos e vídeo (14).

⁹⁵ Computador "desktop" é aquele usado tradicionalmente em mesas (desk=mesa, top=em cima)

Gráfico 15
Usos do computador



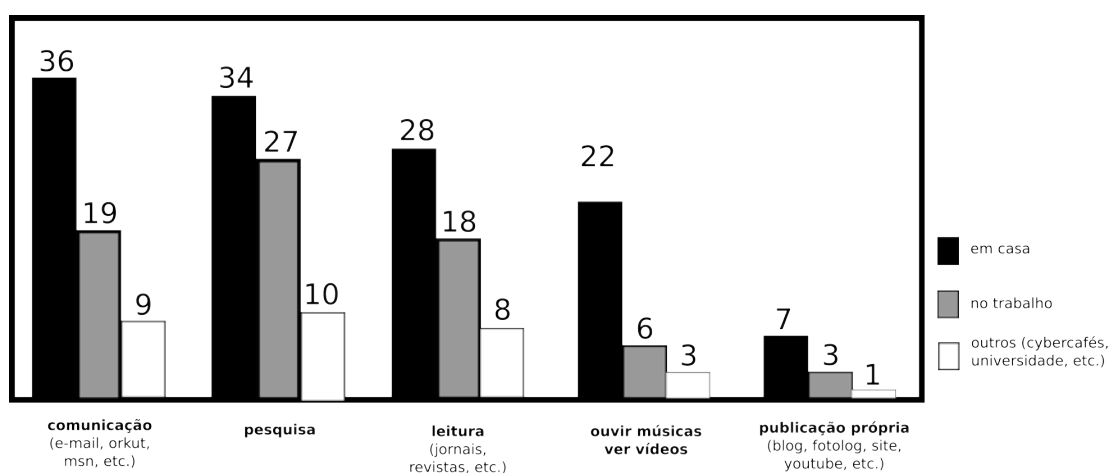
A maioria esmagadora dos computadores pessoais das professoras pesquisadas roda sob o sistema operacional *Windows* (39). Houve registro de apenas 1 computador rodando *Linux* - mas ainda assim em dual-boot⁹⁶ com *Windows* - e um computador *Macintosh*, rodando sob *Mac OS*. A maioria dos computadores (19) possui conexão ADSL com a internet. Conexões a cabo foram registradas por 11 pessoas, contra apenas 7 que usam linha discada. Apenas 4 professoras disseram não possuir conexão com a internet em suas residências.

Em casa, os principais usos da internet são a comunicação (36), a pesquisa (34), a leitura de jornais e revistas (28), assim como ouvir música e ver vídeos (22). O uso da internet em casa para trabalhar publicações próprias, como sites ou blogs foi citado por apenas 7 pessoas. No ambiente de trabalho o principal uso da internet é a pesquisa (27), seguido pela comunicação (19) e pela leitura (18). Ouvir música e ver vídeos (6) e a publicação de blogs, fotologs, sites ou de vídeos em espaços como o *You Tube* foram citadas por apenas 3 pessoas como atividades realizadas no ambiente de trabalho. Em espaços fora de casa e do ambiente de trabalho os principais usos continuam sendo pesquisa (10), comunicação (9) e leitura (8), contra 3 citações para ouvir música e ver

⁹⁶ Rodar em 'dual boot' significa que o computador possui os dois sistemas operacionais (*Windows* e *Linux*, no caso) instalados, e a escolha em relação a qual sistema usar é feita na hora de ligar o computador. Para passar ao outro sistema operacional, é necessário reiniciar a máquina.

vídeo e 1 citação de uso para publicação própria. Perguntadas sobre qual seria o uso prioritário da internet, 26 professoras disseram que é a pesquisa, 17 indicaram que é a comunicação, 4 disseram que é para atividades profissionais e 4 disseram que é para leitura de jornais, notícias ou a obtenção de informações.

Gráfico 16
Principais usos da internet



O **pequeno uso da internet como forma de expressão** (através de publicações próprias) é destacado pelo gráfico acima. Essa percepção de que as professoras usam mais a internet como espaço de consumo do que de produção é reforçada também pelas respostas dadas à pergunta sobre as prioridades que dão para o uso da internet. Também as resposta à questão 'o que é a internet?' reforçam essa idéia, pois mostram que as professoras a compreendem como mais como fonte de conhecimento (38) do que como espaço de interação (29) ou local de diversão (14).

Quando perguntei a respeito dos sites preferidos, as professoras indicaram principalmente sites de notícias (15) e de busca de informações (13). Há que se anotar, entretanto, que entre os sites de notícia citados houve 8 indicações (de *BOL*, *Yahoo*, *Hotmail* e *UOL*) que também podem ser interpretadas como sites de comunicação ou pesquisa (exceto *Hotmail*), dependendo do uso que for feito. O site do *Orkut* recebeu 3 indicações. Também é importante citar que houve 5 indicações de sites educacionais.

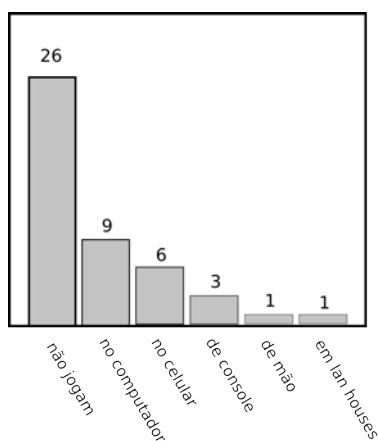
A média de navegação diária ficou pouco acima de 2 horas (2h05min), sendo que na escola estadual foi registrada a maior média (2h35min/dia), contra 2h08min/dia na escola

municipal e 1h33min/dia na escola particular. Comparando estes dados com os sobre uso diário de computador é possível constatar que para as professoras pesquisadas, **o acesso à internet é a principal atividade à frente dos computadores.**

A participação em grupos de discussão não é muito alta, sendo citada por 23 pessoas, contra 18 que disseram não participar de nenhum (duas pessoas não responderam esta questão). Das 23 que indicaram participar de algum grupo, a maioria disse que faz parte daqueles relacionados ao trabalho (18) e estudo (11), sendo que foram pouco citados os grupos ligados à amizade (5) e à questões políticas, sindicais ou comunitárias (5).

O consumo de jogos eletrônicos também é baixo entre as professoras. A maioria (26) disse não jogar. Entre as que disseram fazer uso de jogos eletrônicos, 9 jogam no computador, 6 no celular, 3 em videogames de console (ligados à TV) e apenas uma em videogame de mão e uma em *Lan Houses*. A frequência de uso é bem distribuída: 5 indicaram jogar pelo menos uma vez por semana, 5 disseram jogar pelo menos uma vez por mês e 4 disseram que jogam menos de uma vez por mês.

Gráfico 17
Uso de videogames

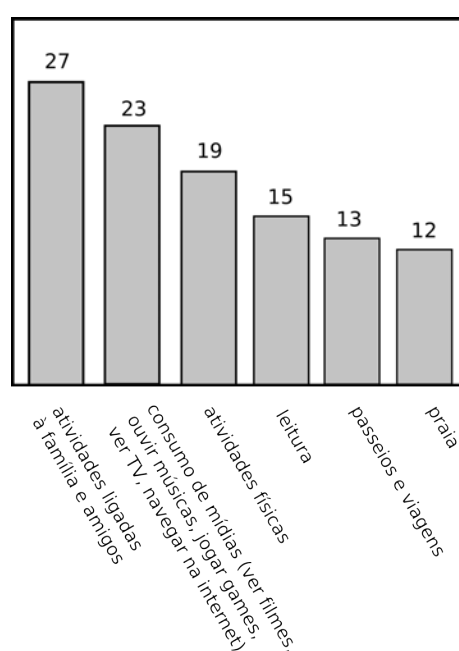


Questionadas sobre as principais atividades de lazer que costumam realizar quando não estão trabalhando, as professoras indicaram principalmente atividades ligadas à família ou amigos (27), atividades de consumo de mídia tais como ver filmes, ir ao cinema, ouvir música, ver TV, jogar videogames ou navegar na internet (23) e atividades físicas (19). A leitura (15), os passeios e viagens (13) e a praia (12) também foram bastante citadas. Duas respostas, no entanto, chamaram minha atenção. Uma professora falou que entre as

atividades de lazer que costuma realizar está corrigir provas escolares: “para mim é puro prazer quando o aluno ou aluna escreve bem seus textos”, escreveu ele. Outra indicou que gosta de ler para preparar atividades escolares. Isso indica, em primeiro lugar, que as professoras trabalham além de sua carga horária, o que não é nenhuma novidade. Mas sugere também uma paixão pela profissão que abraçaram.

Gráfico 18

Atividades realizadas quando não estão trabalhando



Para eliminar a maioria das atividades de consumo de mídia - que dependem de energia elétrica - perguntei qual seria a opção de lazer da professora caso viesse a ocorrer um novo apagão elétrico na cidade⁹⁷. A maioria das respostas indicou a leitura (17), as conversas (11), as atividades físicas (11), a praia (8) e os passeios (8) como opção. É de se ressaltar que duas pessoas indicaram que iriam ouvir música (1) e ouvir rádio (1), atividades possíveis de serem feitas com aparelhos à pilha ou bateria.

⁹⁷ A parte insular de Florianópolis viveu uma experiência de 'apagão' elétrico com o rompimento de um importante cabo elétrico. A Ilha de Santa Catarina ficou sem energia do início da tarde de 29/10/2003 à noite de 31/10/2003. Foram 55 horas sem energia elétrica. Menos de um dia após o retorno da luz, em 01/11/2003, a ilha ficou por mais 4 horas sem energia.

INTERPRETANDO O MAPA

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

[Cérebro Eletrônico – Gilberto Gil]

Após passar o ano de 2007 buscando conhecer de que formas estão se dando as apropriações das mídias pelas escolas de ensino fundamental de Florianópolis, é importante tentar sintetizar o que foi visto e ouvido. Não vou aqui retomar a divisão por tipo de mídias que fiz no capítulo anterior, até porque busco refletir sobre o trabalho de mídia-educação de uma forma geral. Ali, tal divisão se fez necessária por uma questão de organização das observações. Aqui, tentarei buscar pontos em comum que me permitam obter uma visão de conjunto.

Neste sentido, os aspectos-chave pensados por Bazalgette (1992) orientam uma primeira análise do que foi observado. Pois se meu objetivo é refletir sobre os trabalhos e projetos que conheci, dentro de uma perspectiva de mídia-educação, é importante ver até que ponto os aspectos-chave propostos por ela estão sendo levados em conta nos trabalhos que estão sendo realizados.

- **Agência:** este aspecto não pareceu ser relevante nos trabalhos que conheci. Quando

muito, havia destaque sobre os interesses empresariais que influenciam o que é ou não veiculado. Exemplo desta abordagem foi o trabalho com as 'não-notícias' realizado na escola municipal, onde o objetivo era levar os alunos a enxergar que os meios de comunicação veiculam determinados temas e não outros. Foi um trabalho que mostrou que a mídia é feita a partir de escolhas - e nesse sentido ele foi muito interessante -, mas que não recebeu um aprofundamento maior do que a ligação genérica destas escolhas com os interesses comerciais das empresas de comunicação. É possível que este aspecto tenha sido destacado de forma não explícita no trabalho de produção de vídeos na escola estadual, assim como no trabalho com rádio na mesma escola. Nesse último, os educadores contrapunham o espaço que as professoras e os alunos tinham para se expressar na escola. O objetivo era destacar o quanto era importante que os alunos também falassem, que colocassem as coisas a partir de seus pontos de vista, e a rádio poderia ser um veículo para isso. No trabalho de análise crítica de filmes desenvolvido na escola particular, houve certo destaque para o papel do diretor e do roteirista na construção do texto do filme.

- **Categoria:** embora tenha visto a utilização de certas categorias na produção de mídias nas escolas – notícias e filmes, por exemplo – não notei preocupação em refletir a respeito delas nos trabalhos acompanhados. Elas apareceram, embora apenas brevemente, nos trabalhos com jornais e rádios, que geralmente em seu início destacavam as diferentes seções dos jornais ou os vários tipos de programas de rádio. Possivelmente elas foram pouco abordadas porque a maioria dos trabalhos não tinham como foco uma determinada mídia, mas sim uma categoria midiática, por exemplo gêneros como as 'propagandas' ou os 'filmes'. Isso leva a que não ocorra confronto com outras categorias, e assim elas não fiquem em relevo.

- **Tecnologia:** este é um aspecto bastante trabalhado, embora na maior parte das vezes através de um viés tecnicista, de aquisição de habilidades. Isso significa que os alunos eram estimulados a aprender a manusear câmeras, montar apresentações no computador, digitar textos ou pesquisar na internet, e não a refletir sobre quais tecnologias poderiam usar. Também aqui, de forma semelhante ao que ocorre no caso das categorias, a definição, já no início do trabalho, da

tecnologia a ser empregada, inviabiliza que se pense nas outras tecnologias possíveis de serem usadas para resolver o problema de comunicação posto. Talvez o mais próximo de uma compreensão conceitual sobre as tecnologias empregadas tenha se dado nos trabalhos com animação. Na escola particular, porque houve comparação entre a animação digital e a animação foto-a-foto. E na escola estadual, em função da explicitação de que a animação é composta pela sequência de imagens estáticas. Mesmo assim, em ambos os casos, ainda há um viés bastante técnico, pois não houve reflexão sobre o que implicaria o uso destas opções, nem se haveria outras e no que elas iriam mudar o trabalho a ser feito. Aqui, foi fácil ver, como alerta Bazalgette, que este é um aspecto de abordagem complicada para as professoras, pois elas geralmente possuem um conhecimento sobre tecnologias mais limitado que muitos alunos, e por isso ainda se impressionam muito com as novas tecnologias, tomando-as muitas vezes como fim e não como meio.

- **Linguagem:** talvez este tenha sido o aspecto mais trabalhado nas escolas. Nos trabalhos de produção de rádios e jornais houve explicitação das linguagens que eles utilizam, embora isso ainda pudesse ser mais aprofundado. Assim, as notícias para jornal buscavam seguir o padrão de responder às perguntas básicas (o quê, quando, onde, quem, etc.) e os textos para rádio buscavam ser coloquiais e curtos. Também no trabalho sobre consumo de publicidade houve explicitação de alguns aspectos da linguagem publicitária (as metáforas, por exemplo). Na escola particular houve um trabalho até mais aprofundado de estudo da linguagem das histórias em quadrinhos, por ser este um conteúdo curricular. Tal estudo parece ter permitido aos alunos um bom domínio no uso desta linguagem para a produção que realizaram, quando penso em relação às demais produções vistas nesta pesquisa.

- **Audiência:** também não vi trabalhos que levassem os alunos a se verem enquanto audiências das diversas mídias, embora o fato de que eles são audiência tenha ficado evidente diversas vezes durante a pesquisa. Na escola municipal os estagiários disseram que os alunos identificavam as rádios só pela música que tocava, o que mostra o quanto conhecem tais emissoras. Mas o fato de eles – e também as professoras – serem consumidores de diversas mídias não era posto em relevo ou em discussão, e sim, aparentemente, considerado como uma coisa dada.

Também não houve trabalhos que tenham posto em relevo a possível audiência das mídias produzidas pelos alunos. Apenas no projeto de rádio da escola municipal isso apareceu porque os outros alunos faziam comentários sobre os programas e músicas. É possível que a veiculação dos trabalhos estimulasse essa reflexão.

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

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

e audiência foram aspectos-chave menos abordados nos trabalhos que conheci.

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

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

Mas não foi esse o caso da maioria dos trabalhos acompanhados, pois neles encontrei também produções e reflexões sobre o consumo de mídia. E é justamente aqui que se encontra o diferencial, que faz com que, se não envolvem ainda todas as possibilidades de mídia-educação, os trabalhos encontrados nas escolas apontam um caminho que está sendo construído. Essa construção indica que o desejo de muitas professoras é ultrapassar o simples uso para chegar a um uso reflexivo e também expressivo. Deixar de lado a 'leitura' ingênua e aprender a também 'falar' através dos meios de comunicação.

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

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

5.1 - A formação das professoras e o estímulo pessoal

Em primeiro lugar, o que fica claro nesta pesquisa é que há computadores, máquinas fotográficas, jornais, revistas, gibis, acesso à internet e até filmadoras na maior parte das escolas de ensino fundamental de Florianópolis. Naturalmente que poderia haver mais e

melhores, até porque muitos dos equipamentos que lá estão são antigos e muitas vezes apresentam problemas. Mas é inegável o fato de que esses meios de comunicação estão presentes nas escolas pesquisadas.

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

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

Apesar de enxergarem que as crianças são consumidoras de um vasto leque de mídias – recebi, nesta pesquisa, inúmeros relatos de professoras citando que as crianças usam roupas influenciadas pela TV, que brincam como nos desenhos animados, que estão sempre com o celular ligado, que matam aulas para ir à Lan Houses, etc. - a maioria das professoras parece ainda não ter se dado conta de que essa forte influência da mídia na vida das crianças poderia ser mediada por elas. Isso pôde ser visto quando destaquei os aspectos

chave de mídia-educação que foram trabalhados nas escolas pesquisadas, e o resultado mostra que ainda há pouco trabalho analítico e reflexivo, sendo priorizados o uso e a produção. Alguns fatores podem contribuir para tal opção.

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

Os relatos recebidos nas escolas me levam a levantar a hipótese de que muitas professoras, por não terem acesso à aparelhos eletrônicos ou digitais durante seu desenvolvimento, hoje praticamente não os usam nas suas casas. Ali, quem liga o DVD ou acessa o e-mail parece ser geralmente a(o) filha(o). Que é também quem personaliza a campainha do celular ou consegue copiar um arquivo no pendrive para mãe ou o pai levar para o trabalho no dia seguinte. Porque a mãe ou o pai muitas vezes simplesmente não sabem usar. Obviamente esse não é o caso de todas as professoras, mas ajuda a pensar sobre uma parcela delas, boa parte acima da faixa dos 30 anos, e cuja alfabetização tecnológica é insuficiente.

Estava um professor, ensinando aos alunos como fazer cálculo de fuso horário, para descobrir a hora em alguns países, naquele momento. Os cálculos eram complicados e o professor não só quebrava a cabeça para fazer a conta como – ou principalmente – para explicar isso aos alunos. Mas, de uma daquelas carteiras, um danado de um aluno tirava os resultados rapidinho, e não errava uma. O professor então foi ver como é que ele sabia calcular aquilo assim, tão rápido. Sem nenhuma hesitação ou vergonha, o aluno então mostrou o celular, que já tinha essa função: dar o horário em qualquer país, automaticamente. “O aluno já está muito além do professor”, disse a informante - (relato ouvido na escola [98] a respeito de atividade realizada durante a última Copa do Mundo de futebol)

Outro fator é a já grande cobrança que as escolas e professoras recebem da sociedade. Tudo o que as famílias – ausentes em função do trabalho – não conseguem ensinar aos filhos parece estar sendo repassado para a responsabilidade das professoras. Nesse sentido pode estar havendo uma rejeição em encampar ainda mais uma tarefa, qual

seja a formação crítica para o consumo de mídias.

Outro fator a considerar – também de ordem cultural - é que sendo composto na sua maioria por mulheres¹, o corpo docente do ensino fundamental parece ter algumas dificuldades específicas quanto à resolução de problemas técnicos e tecnológicos. Nas turmas de séries iniciais essa participação feminina se mostrou ainda maior do que nas de 5^a a 8^a. Não encontrei durante esta pesquisa nenhum homem atuando como professor de 1^a a 4^a série. Não se trata aqui de um dado meramente quantitativo. É difícil encontrar, nas diferentes culturas, educação e formação cultural idênticas para homens e mulheres. Naturalmente que sempre houve mulheres consertando carros ou homens limpando a casa, mas há uma certa divisão de tarefas já institucionalizada, inclusive no Brasil, que vinha dando aos homens a atribuição de mexer mais em aparatos técnicos, principalmente para consertá-los. Heranças culturais milenares com certeza influíram nessa divisão. Segundo Walkerdine (1995), são em práticas sociais reguladas por 'verdades' veiculadas através dos discursos de instituições que mediam nossa relação com o mundo (escola, família, mídias, etc.) que homens e mulheres são 'produzidos' da forma que são e se tornam as pessoas que são.

A atual geração de professoras brasileiras que está na faixa dos 40 anos possivelmente recebeu – em boa parte - uma educação mais influenciada por essa divisão do que as jovens atuais, entre as quais isso parece estar aos poucos se atenuando. Quais consequências podem advir de uma educação com pouca ênfase em noções técnicas sobre aparatos mecânicos, elétricos e eletrônicos? É possível que essa falta de noções, aliada a um temor em causar estragos ou se machucar, possa estar colaborando para um uso menos intenso de algumas mídias, devido à falta de habilidade em resolver pequenos problemas, como um cabo desconectado ou uma fita ou DVD trancado no aparelho. A ausência deste saber técnico pode estar relacionada também a um uso mais acanhado de algumas tecnologias, por não compreender bem sua lógica. Acanhamento esse que pode ter sido ainda potencializado com o crescimento de filhos que já nasceram num mundo altamente midiático e que por isso se acostumaram rapidamente aos usos e lógicas de tais equipamentos, passando a operá-los para os pais. Nesse sentido o uso mais aprofundado ou a adaptação a novos softwares de computador, a programação para que um videocassete

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

ou DVD grave algo da TV, ou mesmo a configuração de um aparelho de telefone celular podem ser tarefas difíceis de serem assimiladas e aprendidas por quem tem dificuldades em captar a lógica de funcionamento destes aparelhos². Por outro lado, partindo de uma cultura um pouco diferente, de hábitos um pouco diversos dos homens, as mulheres podem estar desenvolvendo modos de usar ou mesmo usos diferentes daqueles que foram pensados pelos desenvolvedores de tais tecnologias. Podem também se acostumar melhor com determinados programas ou lógicas de uso em detrimento de outras, fator que poderá influir nas demandas femininas por tecnologia.

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

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

Além disso, essas noções básicas devem ser trabalhadas de acordo com as expectativas e necessidades das professoras. Uma experiência de formação em rádio escolar promovida pelo NTE municipal me levou a refletir sobre isso. Tive acesso a

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

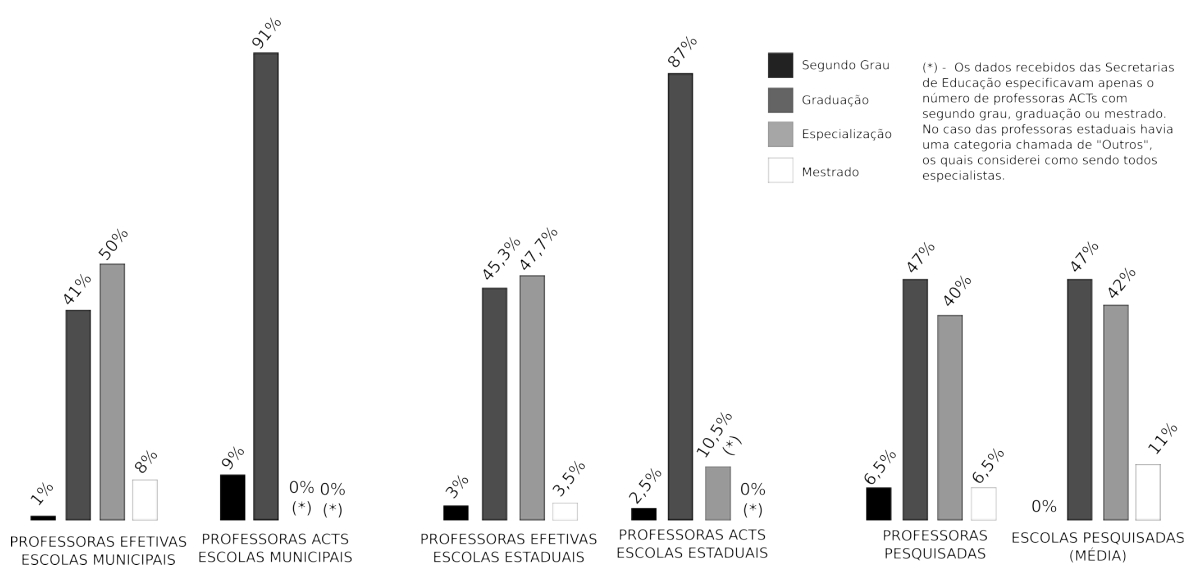
informações sobre essa oficina, realizada em 2006, através de relatos de professoras de diversas escolas que participaram da formação. Todas aquelas com as quais falei, sem exceção, estavam interessadas em realizar atividades com rádio na escola onde atuavam. Todas, também sem exceção, se mostraram empolgadas a ponto de não se incomodar com o horário noturno – e por isso fora do expediente – do curso. Mais uma vez sem exceção, todas as escolas das professoras com as quais conversei utilizavam sistema operacional Windows na Sala Informatizada. Entretanto o curso, ministrado por um homem com vasto conhecimento técnico, iniciou abordando o sistema operacional Linux. Talvez por ser expert no uso de softwares livres, e por saber que a partir de 2007 as Salas Informatizadas iriam passar aos poucos a usar Linux, o educador focou a maior parte do curso no uso deste sistema operacional. Entretanto, esse aprendizado não era o objetivo, nem a necessidade imediata das professoras que ali estavam. Isso fez com que 80% da turma – segundo uma professora – desistisse antes do término do curso. “Foi bem complicado (...) Foi pesado porque a gente não conhece a programação [Linux] (...) Era tudo muito novo e o cara sabia muita coisa (...) Na verdade as pessoas ficaram viajando (...)” relatou uma das coordenadoras de SI que participou. Duas professoras que ficaram até o final relataram que não aprenderam nada, a ponto de não poder tocar o pretendido projeto de rádio no ano seguinte. Com toda a motivação que vi nas professoras acredito que caiba a pergunta: até que ponto esse educador não estava falando uma linguagem técnica e 'masculina'? Até que ponto esse curso foi formatado para as professoras mulheres que o fizeram? Não estariam, neste sentido, sendo feitas formações genéricas, mais adaptadas à realidade do educador do que à das educandas? Por outro lado (esse não foi o caso da formação analisada acima) será que alguns cursos não partem de pressupostos errados, tais como o de que as professoras já tenham conhecimentos básicos que nem sempre elas têm?

Isso me leva a indagar se formações feitas nas próprias escolas não seriam mais eficazes, tanto por se darem no ambiente onde a professora irá trabalhar, quanto pela possibilidade de que a coordenadora da sala de computadores possa conhecer melhor as necessidades daquela professora específica. Formação nesse estilo foi usada na escola [61] (particular), trazendo, segundo a diretora, não só bons resultados em termos de conhecimento mas também de aproximação entre as professoras e o técnico da sala de computadores.

Talvez também fosse importante levar em consideração, nessas formações, os usos e

gostos das professoras. Relembrando o exemplo citado na descrição do campo, da professora que não conseguiu fazer fotografias com a máquina da escola mas obteve sucesso com seu próprio celular, posso avaliar que ela estaria mais aberta a uma formação sobre o uso da fotografia na escola se pudesse usar seu próprio celular. Porque, como disse a professora Liz, da escola estadual, os alunos que têm computador em casa usam e aprendem mais rápido que os demais. Porque isso seria diferente para as professoras?

Gráfico 19
Formação das Professoras



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

A escola municipal conta (pelo menos na média) com o grupo mais experiente de professoras (maior idade, mais tempo de profissão e melhor qualificação profissional) entre as três analisadas. É importante frisar que, entre as 15 professoras pesquisadas, dois terços das especialistas estão na escola municipal e as outras na escola estadual, e que a professora que contava apenas com cursos técnicos de segundo grau atuava na escola

particular. Foi também interessante notar que essa professora que tem apenas segundo grau teve papel muito importante na mudança de foco que a escola teve em relação ao uso do computador, que passou de fonte de informações (internet, CDs) para veículo de expressão (vídeo, animação, rádio). Também na escola estadual a professora que mais incentiva a produção dos alunos em jornal e vídeo tem apenas graduação. Ambas, entretanto, deixaram entrever uma característica em comum: estão sempre em busca de novos desafios, pois não se contentam com o que fazem e sabem. Para isso buscam informações e formação em cursos de curta duração, revistas, internet e livros, tendo se mostrado bastante autodidatas.

Não quero dizer com isso que ter uma graduação ou ir além dela não seja importante. Mas quero chamar a atenção para o fato de que isso não parece ser condição nem necessária nem suficiente para que uma professora desenvolva trabalhos com, sobre ou através das mídias na escola. Isso possivelmente tem relação com o fato de que a formação para usos em sala, e principalmente para a reflexão sobre esses usos, e que deveria ocorrer nas universidades, parece não estar ainda acontecendo. Apesar de Florianópolis contar com duas universidades públicas e diversas privadas, e um sem número de cursos de Pedagogia e licenciaturas (História, Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Física, etc.), tive notícia da interação de apenas uma disciplina (ligada ao curso de História da UDESC) com a prática de uso e reflexão sobre as mídias nas escolas. Na Universidade Federal, apenas em 2007, com uma reforma curricular, é que foi possível introduzir uma disciplina obrigatória ligada à temática da mídia-educação na grade curricular³. Entretanto, para avaliar o quanto tais trabalhos são influenciados pela formação universitária, há necessidade de estudos mais dirigidos e aprofundados.

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

3 Há que se registrar que, há alguns anos atrás, foi oferecida a disciplina 'Tecnologia Educacional' (optativa). Ela, entretanto, deixou de ser ministrada após a aposentadoria da professora que a criou. Em 2006 foi criada a disciplina 'Educação e mídias', também optativa.

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

A formação para o uso e reflexão sobre as mídias poderia – aliás, deveria – estar sendo feita pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais. No caso de Florianópolis, o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE), ligado à Prefeitura, vêm realizando uma série de atividades formativas. Não me ative a elas nesta pesquisa⁴, mas pude observar que mesmo tendo um viés mais de uso do que de reflexão sobre os usos, tais formações se mostram fundamentais no estímulo ao uso das tecnologias nas escolas. Já nas escolas estaduais as salas de computadores são muito pouco utilizadas, e quando o são isso se deve mais à formação pessoal da professora do que a uma formação estimulada pelo estado. O Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) estadual já nasceu e morreu diversas vezes, o que promove a descontinuidade dos trabalhos oficiais de formação. Segundo informações obtidas junto às professoras do estado, tal instabilidade teria origens políticas, mas consequências pedagógicas. Com a retomada do NTE estadual em 2007 um palestra para cerca de 500 professoras foi acompanhada, e a partir dela seria feita formação à distância para um pequeno grupo. Um único curso sobre semiótica foi destacado pelas professoras como relevante para os trabalhos com mídias desenvolvidos na escola estadual. Na escola municipal tive notícia de diversas formações para uso de programas de computador. Nas escolas particulares, a formação técnica parece ser de responsabilidade da professora, mas tive vários relatos de encontros voltados para formação pedagógica, promovidos pelas próprias escolas.

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

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

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

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

5.1.1 - A influência do consumo de mídias no trabalho das professoras

Partindo do pressuposto de que as práticas culturais das professoras podem estar influenciando naquilo que elas trabalham ou deixam de trabalhar com os alunos em sala, nos

modos de uso de cada uma das mídias disponíveis, bem como nas resistências ao uso destas mídias usei, ao final da pesquisa, um formulário para conhecer alguns hábitos de consumo cultural das professoras das três escolas visitadas na segunda etapa. Esta percepção foi estimulada com a leitura de Bueno (2007, p. 80) que, ao pesquisar as fontes de informação utilizadas por professoras de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis constatou que “todos os professores (100%) procuram como primeira opção localizar as informações que necessitam nos arquivos pessoais⁵”.

Algo que chamou minha atenção nesse levantamento foi a presença marcante de telefones celulares na vida das professoras. Esta é a mídia mais jovem entre as analisadas, e apesar do pouco tempo de uso já teve uma disseminação bastante grande entre a população, mesmo a de baixa renda. Entre os alunos os celulares também parecem já estar sendo largamente utilizados⁶.

O uso das diversas funções disponíveis nos aparelhos (máquina fotográfica, filmadora, tocador de música, jogos eletrônicos, navegador internet, etc) vai sendo aos poucos incorporado aos hábitos das professoras, conforme mostraram as respostas. Isso é bastante interessante, uma vez que, diferente dos computadores, os celulares estão sempre junto a seus usuários, mas também porque ninguém recebe cursos de formação para aprender a usá-los. Os usos vão se dando a partir dos aprendizados do dia-a-dia, realizados com filhos, amigos, parentes, pela tentativa-e-erro ou pela leitura dos manuais de instrução. Para além das estratégias de marketing – inegavelmente agressivas - possivelmente os celulares sejam mais úteis do que os computadores para muitas das professoras. Segundo Canclini (2006, p. 60) uma série de estudos já mostraram que “a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, nas quais os dominadores capturariam os receptores: entre

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

6 “Sondagem do IBGE mostrou que entre os brasileiros com 10 anos ou mais, 36,7% tinham telefone celular para uso pessoal em 2005” - Celular, uma febre entre os jovens. Diário Catarinense, 17/09/2006, p. 32. Também encontrei uma presença forte de celulares entre os alunos que entrevistei. Todos três alunos da escola particular, e todos os sete do turno vespertino da escola estadual disseram possuir um telefone celular. No turno matutino da escola estadual esta pergunta não foi feita, e na escola municipal não houve entrevista com turma de alunos. Também em pesquisa realizada recentemente em Florianópolis (MELLO, Horácio D. Representação e uso da internet por adolescentes de Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007) o celular foi encontrado com 14 dos 15 alunos entrevistados em duas escolas (uma bem urbana e outra do interior da ilha). A idade dos alunos variava entre 12 e 17 anos.

uns e outros se reconhecem *mediadores*, como a família, o bairro e o grupo de trabalho”.

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

O consumo de televisão e vídeo me interessou bastante em função do que havia visto na primeira etapa de pesquisa: a presença de muitas TVs e vídeos nas escolas, e um uso em larga escala de filmes como recurso didático. Interessou também em função dos dados disponíveis que indicam um grande consumo televisivo por parte das crianças⁷. Por isso foi relevante constatar que a televisão é o eletrodoméstico midiático de uso coletivo de maior presença nas residências das professoras pesquisadas, com uma média de quase 2,5 aparelhos em cada casa.

A lista de atividades realizadas pelas professoras com a TV ligada indica que muitas delas estão longe do estereótipo de consumidoras entorpecidas. Se somarmos as atividades listadas chegaremos a um número praticamente igual das professoras que declararam conseguir realizar atividades quanto a TV está ligada e daquelas que disseram não conseguir fazê-lo. Ao acompanhar a programação enquanto faz outra coisa, a professora não tem a TV como foco central, mas seleciona o que merece atenção.

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

A presença maciça de aparelhos de videocassete e DVD nas residências sugere que, além de serem usados como recurso didático, os filmes podem estar sendo bastante consumidos pelas professoras fora da escola. Possivelmente o fato de ter encontrado uso tão intenso na escola possa estar ligado a um consumo alto em casa. Por outro lado as professoras parecem ter se esquecido que os videocassetes permitem gravar, pois não foram encontrados relatos de uso na escola de documentários ou outros programas gravados por elas, apesar de muitas terem declarado possuir o aparelho em casa. Ficou patente, durante a pesquisa, que as professoras já estão assoberbadas de tarefas, e que a gravação demandaria mais um tempo de suas vidas em família. Mas o número de relatos de atividades que passaram por temas televisivos – geralmente trazidos pelos próprios alunos – justificaria ao menos eventuais gravações caseiras da TV para uso na escola. Não é possível avaliar, pelos dados obtidos, se as fitas VHS possuem status inferior aos DVDs ou arquivos de computador, ou se as professoras simplesmente não sabem fazer gravações da TV. Por isso essas hipóteses também não podem ser descartadas.

Mas se a presença de televisores mostrou-se grande nas residências pesquisadas, o mesmo não se pode dizer do tempo que as professoras disseram passar em frente à TV (1h45min), pois ele revelou-se menor que o tempo dedicado a ouvir rádio (1h57min) e a usar computador (2h33min). Isso pode estar ligado ao fato de que muitas professoras têm acesso a computadores em casa e no trabalho. Pode ter a ver também com a indicação de que as professoras pesquisadas conseguem realizar mais atividades com o rádio do que com a TV ligada. Nesse sentido restaria à TV um tempo restrito, e possivelmente selecionado a dedo na vida das professoras: o horário das novelas e do telejornal, e às vezes um filme. É isso o que sugere a lista de programas preferidos, que tem o gênero jornalístico em seu topo. As novelas parecem se equilibrar na corda bamba do gosto das professoras, pois aparecem tanto na lista de programas preferidos como na lista dos que as professoras não gostam. Não podemos descartar nas respostas sobre novelas alguma influência da própria situação de pesquisa⁸, uma vez que as professoras podem se sentir julgadas. Nesse sentido indicar que assiste o telejornal (ou seja, dizer que está buscando

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

informação) e não indicar que acompanha a novela (não querer ressaltar esse uso para entretenimento por receio de ser julgada negativamente pelo pesquisador ou pelas próprias colegas de escola) pode ter sido uma saída que tenha diminuído as indicações de consumo dos folhetins eletrônicos.

Tais escolhas – a indicação do que dizer em uma pesquisa – são feitas a partir de uma série de variáveis que atuam no momento do preenchimento do formulário. Entre elas podem estar aquilo que a professora assistiu nos últimos dias, o que desejaria assistir, o que considera que uma professora deva assistir, a qualidade que ela vê em cada um desses programas, o grau de identificação que tenha desenvolvido com a pesquisa ou com o pesquisador, receios ou expectativas a respeito do uso dos dados da pesquisa, as posições social e política que ocupa dentro da escola, entre uma série de outros fatores. E é justamente a combinação dessas variáveis que pode levar uma informante a selecionar uma resposta específica dentro de um grupo de respostas possíveis e verdadeiras, como o gostar de documentários, e deixar outra que não lhe parece tão interessante de ser destacada no momento, como gostar de novelas.

Assim como um ator social não é, mas está sendo (Romero, 1996, p. 411-412), a identidade é um processo de fazer-se individualmente e coletivamente, na experiência social com os repositórios disponíveis ou desejados que são confrontados ou abandonados de acordo com a circunstância e a conveniência. (RONSINI, 2002, p. 4)

O consumo de música destacou uma possível preferência nacional. Dentro do que foi indicado como MPB compreendo toda uma gama de músicas populares brasileiras, e não o estilo MPB tradicional. Mas a música internacional, que para mim assumiu nessa pesquisa o título de 'rock' e foi o segundo estilo mais citado pelas professoras, também parece ser bastante consumida. Funk e Hip Hop, gêneros considerados problemáticos nas escolas, não estão entre as preferências das professoras. As músicas são ouvidas pelas professoras no rádio e em aparelhos pessoais ou coletivos. O uso de tocadores pessoais não foi, entretanto, muito citado, e poucas professoras os associaram a gravadores⁹. É nos tocadores de CD e nos computadores que as professoras disseram ouvir mais música. Essas músicas

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

possivelmente ainda vêm dos tradicionais CDs, mesmo quando ouvidas no computador, pois a maioria das professoras disse não as baixar da internet. É possível que tanto uma certa dificuldade de adaptação às novas tecnologias, quanto o fato de que as tecnologias antigas podem estar suprimindo suas necessidades, estejam influenciando no fato das professoras pouco baixarem músicas da internet ou usarem o MP3 como gravador. Seria importante que as próprias professoras enxergassem isso, pois talvez facilitasse o trabalho com o aspecto-chave 'tecnologia', ao lhes permitir ver na própria vivência que são os usos que devem definir as tecnologias empregadas, e não o contrário. Ao enxergar isso, foge-se de modismos e da 'necessidade' de estar usando sempre a 'última' tecnologia.

Uma surpresa interessante captada pelo formulário de consumo cultural foi a presença marcante das máquinas fotográficas na vida das professoras. Aqui a tecnologia digital parece já ter sido bastante assimilada, tanto pelo uso de câmeras quanto do telefone celular. Apesar de não ter encontrado muitos trabalhos junto aos alunos que usassem fotografia, e apenas um trabalho de análise crítica de imagens com alguma dose de reflexão crítica sobre a cultura de imagens contemporânea, notei que há grande uso da fotografia para registro das atividades escolares. Isso ficou patente também nos dados de consumo cultural. Esse domínio do uso das tecnologias de fotografia digital parece, no entanto, não estar sendo nem explorado nem devidamente valorizado. Aparentemente, com uma formação curta voltada para a reflexão sobre a imagem e algumas noções de composição já seria possível permitir que as professoras viessem a desenvolver trabalhos interessantes ligados a fotografia junto aos alunos, uma vez que as técnicas parecem estar razoavelmente dominadas por elas.

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

parece ter sido possível ainda desenvolver o hábito de produção de uma narrativa audiovisual a partir das imagens captadas.

A forte presença de computadores pessoais nas casas das professoras parece ainda não ter provocado um uso – pessoal ou junto aos alunos - intenso e diversificado. Essa grande presença de computadores nas residências tampouco parece ter permitido um aprofundamento nos conhecimentos que as professoras tem do uso destas máquinas. Os dados relativos ao uso feito dos computadores permite compreender melhor essa questão.

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

Isso me leva a ponderar que as professoras podem estar tendo dificuldades no uso do computador nas escolas porque também o uso delas em casa é bastante limitado. O domínio no manejo de softwares parece restringir-se a praticamente dois programas: Word e Explorer. Mas a comparação entre o tempo de uso médio diário do computador (2h33min) e do uso médio diário da internet (2h05min) indica que o Explorer é muito mais usado que o Word. Ou, em outras palavras, que **são as várias atividades ligadas à internet (pesquisa, comunicação, leitura, etc.) que se constituem no uso principal do computador para as professoras**. Esse dado pode ajudar também a compreender o pouco domínio que demonstram no uso de softwares além do tradicional editor de textos. A definição ou alteração de configurações básicas do computador (volumes de entrada e saída de som, cores e resolução de tela, etc.), o gerenciamento de arquivos (organizar o disco em pastas, saber onde grava cada coisa, descobrir onde estão arquivos que não lembra onde gravou, transferir arquivos entre o disco rígido, cds, dvds, pendrives ou eventualmente disquetes, conhecer as principais extensões de arquivos de texto, som, imagem estática e em movimento e suas diferenças, etc.) e o uso de outros programas que não os citados acima, são tarefas não-especializadas com o computador que parecem ainda

estar longe da realidade das professoras. Isso reduz bastante o leque de possibilidades de uso ou reflexão sobre o uso de computadores na escola.

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

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

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

Tradicionalmente os meios de comunicação são vistos como espaços de consumo por pessoas que não atuam na área de comunicação. Não pretendo aqui discutir se este

consumo é crítico, ou que sentidos são produzidos na recepção. O que quero sugerir é que essa tradição de consumo possivelmente ajudou a criar uma aura de autoridade em torno daquilo que os livros, jornais, revistas, TV ou rádio dizem ou mostram. Claro que sempre houve críticas, mas não é raro ouvir expressões do tipo 'é verdade, eu vi na TV'. Até que ponto também as professoras não enxergam a possibilidade de produção como algo voltado apenas para profissionais? Para jornalistas, radialistas, atores? Talvez em função dessa aura muitas pessoas se sintam encabuladas para se expressar através das mídias. Falar para muitas pessoas, sem ter controle de quem irá ler, ver ou ouvir, pode assustar. Principalmente se pensar na responsabilidade daquilo que diz. Posso ser questionada? Ter minha opinião contestada? Ser processada pelo que disse? Minha voz é feia? Será que irei parecer gorda no vídeo? Estes e outros temores também podem contribuir para que as professoras não usem ou usem pouco as possibilidades expressivas que a internet trouxe.

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

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

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

A importância das mídias na vida das professoras ficou definitivamente clara quando perguntei quais atividades elas realizam quando não estão trabalhando. Entre as respostas que recebi está (logo após as atividades ligadas à família e amigos, que foi a mais citada) o consumo de mídias - ver filmes, ouvir músicas, jogar games, ver TV e navegar na internet foram citados. Quando pensadas em conjunto elas parecem tomar mais tempo da vida das professoras do que as atividades físicas¹⁰, a leitura, os passeios e viagens, as idas à praia¹¹, atividades que foram citadas com menor ênfase que as duas anteriores. Mesmo quando perguntei que atividades as professoras iriam realizar se não houvesse energia elétrica na cidade, duas ainda indicaram atividades de consumo de mídia (ouvir música e ouvir rádio, possíveis de serem realizadas com o uso de pilhas ou baterias).

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

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

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

5.2 - A produção entrelaçada com a reflexão: trabalhando por projetos

Na medida em que as professoras enxergam que há muitos alunos matando aulas para ir à *Lan Houses*, que há consumo de pornografia, acesso à *MSN*, chats, *Orkut*, revistas de fofocas e outros sites ou programas durante o trabalho na sala informatizada, quando percebem que os alunos deixam de pensar para simplesmente “copiar e colar”, que assistem muita TV, que passam horas a fio brincando com jogos eletrônicos, que ficam cantando músicas de conteúdo preconceituoso ou violento, ou não param de mexer no celular mesmo durante as aulas, tem duas opções: ou buscam alternativas educativas para promover um consumo mais reflexivo, crítico e consciente das mídias, ou tentam resolver as situações problemáticas pontualmente, sem que isso se ligue aos conteúdos curriculares.

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

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

Infelizmente muitas escolas parecem ainda prioritariamente preocupadas em trilhar um percurso didático previamente estabelecido, compartimentado em disciplinas, mas que esquece um pouco – às vezes muito – da vida cotidiana extra-escolar. A ausência desse vínculo com a vida que corre do lado de fora dos muros da escola pode tornar muitos conteúdos desinteressantes para os alunos. Pode também estimular um uso instrumental

das mídias – por exemplo, apenas pesquisar na internet, ou ver filmes que ilustrem um conteúdo disciplinar.

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

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

É preciso não esquecer que o interesse dos estudantes por um assunto ou recurso

pode ser um estimulante fabuloso para a realização dos trabalhos. Conforme relatado pela escola [61], os alunos “mais fissurados por computador” geralmente são os que se saem melhor nas oficinas de vídeo e rádio. Isso não significa fazer o que eles querem, mas sim compreendê-los como sujeitos ativos da própria aprendizagem. Se forem vistos dessa forma, terão o direito de participar do planejamento das atividades escolares. Ouvi diversas vezes, durante esta pesquisa, relatos dando conta de que os alunos adoram usar computadores, internet, Orkut. Por que não valer-se deste trunfo a favor da educação, aliando o uso de tais recursos às atividades curriculares, de uma forma reflexiva, que permita a professoras e alunos pensar nos usos de tais tecnologias?

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

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

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

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

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

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

Em diversos momentos foi possível observar que as mídias já estão sendo bastante usadas como fonte de pesquisa para os projetos e trabalhos de aula. Livros, jornais,

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

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

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

relatos também de afastamentos por stress).

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

5.3 - No que os 'aspectos-chave' ajudariam a trabalhar a mídia-educação escolar?

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

A questão da timidez dos alunos foi um tema recorrente a vários trabalhos. Ao falar em público, seja através do vídeo, do áudio, de forma escrita ou mesmo ao vivo, os alunos estarão sendo o centro das atenções de outras pessoas, conhecidas deles ou não. A vergonha de falar em público apareceu nos trabalhos com rádio das três escolas da segunda etapa. Até onde os padrões de uma mídia profissional influem nas expectativas que eles têm a respeito de si mesmos e de sua performance como comunicadores? Será este o padrão ideal para as mídias escolares? Isso pode e deve ser explicitado nos trabalhos com mídias nas escolas, através da abordagem do aspecto-chave 'linguagem'.

Perder a vergonha de falar com os outros, principalmente em público, parecer ser um efeito colateral interessante de alguns trabalhos com mídias audiovisuais. Isso foi relatado pelos alunos com os quais atuei com rádio escolar em 2005 e pelos da professora Áurea.

Gravar o som e a imagem dos alunos para diminuir a timidez também foi um trabalho citado por uma das escolas na primeira etapa da pesquisa.

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

A influência das mídias nas produções e trabalhos dos alunos também foi perceptível em todas as escolas. Os educadores ligados ao projeto de rádio da escola estadual destacaram que a programação musical dos alunos é muito parecida com a de uma rádio comercial. Isso foi observado também nos programas de rádio da escola municipal, e possivelmente só não foi no da escola particular porque os alunos não puderam escolher o tema de seus programas. Mas também nos vídeos podem ser vistas influências da TV e dos filmes. Em duas apresentações de vídeos escolares que vi no final de 2007 (uma na escola estadual pesquisada na segunda etapa, e outra na escola [61]) havia, no final da apresentação, uma coletânea de erros de gravação, ao estilo do que o programa Video Show, da Rede Globo, apresenta. Nos jornais, é observável uma tendência à produção de textos de caráter jornalístico (que respondam às perguntas tradicionais o quê, quem, onde, quando, etc.).

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

Durante essa pesquisa diversas entrevistadas me disseram (cada uma ao seu modo) que ninguém gosta do que não conhece. Isso significa que nossos gostos são construídos a partir das opções que temos ou que nos foram apresentadas. Esse, aliás, é o ponto de

partida de alguns trabalhos sobre gêneros musicais, que buscam ampliar o leque de opções musicais dos alunos. Acredito que aqui, mais do que obrigando os alunos a pesquisar e a abordar músicas ou programas de que eles não gostem, haveria um campo propício para se trabalhar as categorias existentes. Fazer os alunos pesquisarem sobre um gênero musical que não gostam não os levará a refletir sobre as características que esse gênero tem e que o tornam singular entre as músicas, ou o que tem de universal que os torna ligado aos demais gêneros. No caso de um trabalho com rádio, seria também importante mostrar que os programas musicais são apenas um gênero entre os vários possíveis (notícias, novelas, comerciais, esportes, etc.). Para conhecê-los, uma boa opção é realizar um trabalho exploratório das emissoras comerciais existentes, mapeando os tipos de programas que cada uma leva ao ar. Mas isso pode ser feito também com TV, jornais, revistas, programas de computador, jogos, etc. Não há necessidade de levar programas pré-gravados para mostrar aos alunos a diversidade de categorias presentes numa mesma mídia, embora isso possa ser feito. Essa gravação prévia foi colocada por algumas professoras como um problema devido à falta de tecnologia ou tempo para realizá-la. Bastaria fazer o que fizeram os estagiários da UDESC ou a professora Cinara na escola municipal: levar um rádio, ligá-lo e ir passando de emissora em emissora e analisando os programas junto com os alunos. Para isso a professora irá precisar apenas de um rádio e do conhecimento das características de cada gênero que poderá encontrar.

Também observei em várias escolas uma expectativa de acabamento profissional em relação às mídias produzidas. Isso parece estar ligado tanto ao consumo (eles vão buscar fazer algo semelhante ao que conhecem) quanto à uma falta de reflexão a respeito dos aspectos-chave 'tecnologia', 'linguagem' e 'categoria', pelo menos. Pois é preciso refletir que na escola não se tem nem as tecnologias, nem as habilidades de um profissional que trabalha todos os dias com isso; que a linguagem empregada pelo produto midiático é apenas uma entre as várias possibilidades de construção; e que um produto escolar não precisa se enquadrar em uma única categoria profissional, podendo mesclar várias, de acordo com os objetivos do trabalho. Dessa forma é possível desconstruir expectativas que podem ser frustrantes porque possivelmente são inalcançáveis num trabalho escolar. Essa busca por perfeição profissional apareceu na produção de HQs quando os alunos da escola particular usaram colagens para repetir personagens. Segundo a professora isso ocorreu

porque alguns alunos estavam incomodados em não conseguir redesenhar cópias perfeitas do mesmo personagem. Mas também apareceu em escolas particulares visitadas na primeira etapa, nas quais tive notícia de que alunos pagavam para que profissionais editassem os vídeos que eles estavam produzindo. Para quebrar com essa expectativa, seria importante que a professora também soubesse produzir mídias, pois assim teria mais chances de se impressionar menos por apresentações bonitas e buscaria nelas mais conteúdo do que qualidade técnica.

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

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

também poderia ser interessante para as professoras. Um curso assim foi um dos estímulos ao trabalho com audiovisuais desenvolvido pela professora Áurea, da escola estadual.

O que não vi em nenhuma escola foram abordagens de 'leitura' de sons. De forma parecida com as imagens, os sons tem uma representação singular que independe das palavras que possam acompanhá-lo (por exemplo, em músicas). Vi que em alguns casos as professoras não levam isso em conta, quando estigmatizam determinados gêneros musicais em função das letras. Elas estão misturando letra com música. Será que elas nunca gostaram de uma música pela sonoridade, pelo ritmo ou pela melodia, sem prestar atenção à letra? Será que nunca gostaram de uma música estrangeira? Pensar nisso ajuda a compreender como as crianças podem gostar de músicas cujas letras são terrivelmente preconceituosas ou violentas. Se a atenção delas estiver voltada para o som e não para a letra, poderão gostar. Aqui também um trabalho ligado ao aspecto-chave 'linguagem' poderia abordar a composição das músicas em letra e som, e os efeitos de sentidos que uma parte dá à outra.

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

Na escola municipal recebi um relato interessante de como as mídias escolares podem ter objetivos outros além do pedagógico. No caso específico (que era parecido com o que vi na escola estadual), a direção da escola tinha interesse em que o jornal escolar servisse também como espaço de interlocução com as famílias e a comunidade. Seria um interessante exercício ligado ao aspecto-chave 'audiência' levar os alunos a pensar sobre 'para quem' eles estarão escrevendo. Porque, diferente da maioria das produções de mídia escolar, esse jornal teria um público-alvo claro. A professora poderia levá-los então a refletir sobre o quanto o texto deles é influenciado por essa audiência, ou o quanto o

próprio jornal é formatado para ela. Dessa forma se poderia aliar o interesse comunicativo ao interesse pedagógico.

5.4 - A importância do processo

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

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

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

Entretanto, para que ocorra continuidade dos projetos, é importante a permanência das professoras na escola. O grande número de ACTs¹² pode tornar-se um problema, uma vez que dificilmente eles retornarão à mesma escola no ano seguinte. Mas a

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

descontinuidade de trabalhos não pode ser creditada apenas – como imaginei inicialmente – à rotatividade de ACTs, estagiários e voluntários. Isso também ocorre com as professoras efetivas, que podem ser desestimuladas (por problemas diversos), mudar de escola, etc. Desta forma, mais do que o tipo de vínculo, o que leva à descontinuidade de trabalhos é eles não serem 'da escola', mas sim de uma determinada professora ou educadora. Se a pessoa sai da escola, o projeto morre. Por outro lado, corre-se o risco, ao projeto ser 'da escola', de que o trabalho da professora perca em independência. Por isso, é importante que mesmo sendo 'da escola' a professora responsável por ele tenha a autonomia garantida.

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

- 6 -

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

[Nova visão – B. Negão]

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

Por isso, considero pertinente encerrar esta pesquisa com alguns comentários breves a respeito do dados observados na cidade de Florianópolis em relação às recomendações feitas por um grupo de especialistas, educadores, pesquisadores e representantes de ONGs e profissionais de mídia reunidos em Paris em junho de 2007. O encontro (International Conference on Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?) buscou avaliar os avanços e dificuldades encontradas após 25 anos da adoção da Declaração de Grünwald sobre Mídia-Educação (UNESCO, 1982).

Considerando que “mais do que nunca os cidadãos precisam estar habilitados a fazer análises críticas das informações, independente do sistema simbólico usado (imagem, som, texto) e a produzir conteúdos próprios”, buscou-se analisar as experiências de mídia-educação realizadas em diversos países nesse período sob a luz das quatro recomendações traçadas em Grünwald¹. O

¹ Basicamente o desenvolvimento de programas de mídia-educação amplos em todos os níveis de educação, a

texto final da conferência (UNESCO, 2007) avalia que as pesquisas e experiências realizadas continuam “insuficientemente conhecidas e compartilhadas”, e que “a mídia-educação não avançou do período de experimentação para o de um uso generalizado”.

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

6.1 – Desenvolvimento de programas de mídia educação

No contexto do que foi visto nesta pesquisa, creio que a primeira recomendação da Agenda de Paris seja a mais importante: adotar uma *definição de mídia-educação* que leve em conta três objetivos: promover o *acesso* às mídias, promover uma *análise crítica* das mensagens através do conhecimento da história, organização, linguagens, audiências, etc. das mídias, e estimular um *uso interativo e criativo* das diversas mídias disponíveis. Julgo a importância dela porque muitos dos trabalhos que conheci promovem apenas um destes aspectos (às vezes, apenas um viés de um deles). Começando por definir o que é o trabalho de mídia-educação e de que forma ele pode ser feito em nossa realidade, chegaremos à discussão sobre a terceira (definir habilidades a serem adquiridas e sistemas de avaliação) e a segunda recomendações (promover ligações entre o trabalho de mídia-educação, a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos).

6.2 – Formação de professores

Acredito que todas as cinco recomendações feitas a respeito deste ponto são válidas para o atual estágio de desenvolvimento da mídia-educação em Florianópolis. A quarta recomendação sugere integrar a mídia-educação à formação inicial das professoras, incluindo aí tanto dimensões conceituais quanto conhecimento prático. Já abordamos tal

formação de professores e o aumento da conscientização de outros atores sociais, a pesquisa e sua disseminação através de redes, e ações de cooperação internacional.

necessidade no capítulo anterior. A quinta recomendação estimula o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, bem como novas ferramentas e materiais adequados a tais pedagogias. Ela desencoraja a produção de 'receitas', e estimula a produção colaborativa entre professoras e estudantes. Tal sugestão indica que as professoras precisam deixar de atuar apenas como executoras de metodologias pensadas por pesquisadores, para serem elas mesmas produtoras de conhecimento. Esta quinta recomendação sugere ainda a criação de espaços na internet voltados à troca de experiências, tanto para professoras quanto para estudantes. No caso do espaço voltado aos estudantes, ele deve prever também espaços para a apresentação de suas produções. Esta é uma função que pode ser desenvolvida tanto pelos NTEs ou Secretarias de Educação quanto pelos grupos de pesquisa vinculados às universidades.

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

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

6.3 – Pesquisa

As duas recomendações relativas a este item dizem respeito às universidades e seus núcleos de pesquisa em educação e comunicação. A nona estimula o desenvolvimento de

pesquisas interdisciplinares de cunho teórico, de avaliação, pesquisas-ação e pesquisas do comportamento de pais e outros atores no que diz respeito à mídia-educação. A décima recomendação estimula a criação de redes de intercâmbio entre os pesquisadores. Nesse sentido vejo que encontros², como o promovido pelo Núcleo de Infância, Comunicação e Artes (NICA/UFSC) em 2007, que reuniu diversos grupos de pesquisa do estado, devem ser não apenas continuados mas expandidos, bem como buscadas outras formas de conexão permanente.

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

² Refiro-me aqui a *IV Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil* e ao *Primeiro Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação*, realizados em Florianópolis nos dias 13 e 14 de novembro de 2006. Um resumo das discussões realizadas pode ser conferido na *Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação*, documento redigido ao final do evento, disponível em www.aurora.ufsc.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. Tradução: Julia E. Levy (Rev: Otto M. Carpeaux). In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da cultura de massa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 159-204.
- ALEGRIA, João. **Educar para a mídia, pela mídia de qualidade**. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em 22/08/2005.
- ANDI. **Crianças e adolescentes brasileiros são os que mais assistem TV na América Latina**. Disponível em <www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_direito.asp?articleid=3698&zoneid=21#>. Acesso em 22/08/2005.
- BAZALGETTE, Cary. **Key aspects of Media Education**. In *Media Education, an introduction*. BFI, London, 1992. p199-219.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2ª ed. Campinas, Autores Associados. 2005. 100 p.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídia eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 301 p.
- _____. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Polity Press, London, 2003. 219 p.
- BUENO, Silvana Beatriz. **Fontes de informação utilizadas por professores do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. UFSC, 2007. 120 p.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução Maurício Santana Dias. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. 228 p.
- CÉSAR, Margarida. **E o que é isso de aprender? Reflexões e exemplos de um processo complexo**. In I. Lopes, J. Silva, & P. Figueiredo (Eds.), *Actas do ProfMat2001* (pp. 103-109). Vila Real: APM, 2001. Disponível em <http://cie.fc.ul.pt/membros/mcesar/textos_2001/E_o_que_e_isto_de_aprender.pdf>. Acesso em 10/01/2008.

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

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

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais**. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.151-170. Disponível em <www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias>. Acesso em 19/02/2008.

FANTIN, Mônica. **Fragmentos e imagens de crianças no cinema - a inversão do olhar**. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu/MG. Anais do Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, p. 129-145.

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

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

FAUSTO NETO, Tiago Quiroga. **Notas introdutórias para se pensar uma possível Epistemologia da Comunicação**. NP 01 - Teorias da Comunicação - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005.

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

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

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

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

_____. **O jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. 137 p.

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

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

GIROTTI, Cyntia G.G.S.. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. In: Núcleos de Ensino. Universidade Estadual Paulista, 2005. Disponível em <www.unesp.br/prograd/nucleo2005>. Acesso em 21/02/2008.

GUSHIKEN, Yuji. **Dialogismo: Emergência do pensamento latino-americano em Comunicação**. NP 01 - Teorias da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005.

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

_____. **Educador espanho explica como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos**. Entrevista concedida à Cristiane Marangon. Revista Nova Escola, agosto/2002. Disponível em <www.novaescola.abril.com.br>. Acesso em 21/02/2008.

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

KRAMER, Sônia. **Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 497-515. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio/agosto-2004. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0100-1574/Ing_pt/nrm_iso>. Acesso em 10/02/2008.

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

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

Por um paradigma transdisciplinar para o campo da Comunicação. GT 17 - 7º Congresso Latinoamericano de Investigadores da Comunicação. Buenos Aires, 2004. Disponível em <www.alaix.net/vii_congresso>. Acesso em 12/02/2008.

LOZZA, Carmen. **Jornal e Educação: Programas de leitura conquistam novos leitores e estimulam cidadania**. Associação Nacional dos Jornais (ANJ). Disponível em <<http://www.anj.org.br/?q=node/40>>. Acesso em 14/agosto/2007.

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

MARQUES, Luciana P. e MARQUES, Carlos A.. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. GT 13 - 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesús (1997) **Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera**. *Dissens* Nro.3, pp.:47-53. APUD MATO, Daniel. Estudios y otras practicas latinoamericanas en cultura y poder: critica de la idea de 'Estudios Culturales Latinoamericanos' y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, critico e contextualmente referido. Disponível em <www.geocities.com/global_cult_polit/QuitoJunio2001.doc>. Acesso em 19/02/2008. Trabalho apresentado no Seminario Geopolíticas de Conocimiento en América Latina, Quito, 11-13/6/2001.

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

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

- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>, visitado em 15/2/2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social** - teoria, método e criatividade. 23ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 80 p.
- MORÁN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. Pancast Editora, São Paulo, 1993.
- OESTERREICHER, Wulf. **Pragmática del discurso oral**. in: BERG, Walter Bruno e SCHÄFFAUER, Markus (orgs.), *Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*, Tübingen: Narr, 1997, p. 86-97. Disponível em <www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/esp_v/LECTURAS/lectura12.htm>. Acesso em 15/08/2006.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. 176 p.
- _____. **Mediações na produção de TV: um estudo sobre O auto da Compadecida**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2006, 228 p.
- OROZCO-GOMES, Guillermo. **Televisión, audiencias y educación**. Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2001.
- PACHECO, Samuel Bueno. **Incongruências e mitos**. Revista do Linux. Edição 38, fev/2003. Disponível em <<http://augustocampos.net/revista-do-linux>>. Acesso em 01/09/2007.
- PAROLI, Rebeca Maria ; ALMEIDA JUNIOR, João Baptista de . **Avaliação de programas de uso de jornal em sala de aula oferecidos aos professores por empresas jornalísticas**. In: 29 Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. Petrópolis : Parkgraf Editora, 2006. v. 1. p. 1-19.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky** - uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 138 p.

- RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Mídia-educação e experiências italianas**. Palestra proferida no auditório do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 6.set.2005. Digital, mono. (113 minutos).
- RONSINI, Veneza M. **Sementes híbridas em campos cercados**. Colóquio Brasil-Canadá, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, BA, 2002.
- SAMPAIO, Inês. **Preferências infantis no mundo dos jogos eletrônicos**. Trabalho apresentado no VII Congresso Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. **Pesquisa e Comunicação: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001, 216 p.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador, 2002.
- SILVERSTONE, Roger. **Inventar o quinto poder**. Entrevista à Ubiratan Muarrek. Revista Carta Capital. São Paulo, edição 227, 12/02/2003, p. 58.
- SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Autêntica. Belo Horizonte, 1999. 2ª edição.
- TERNES, Apolinário. **Jornal na sala de aula**. Jornal A Notícia, página A3, Editoria Opinião, 2/10/2005.
- TIEZZI, Ricardo. **Brasil analfabetizado**. Disponível em:
<www.geracaobooks.com.br/literatura/texto1.php>. Acesso em: 22/08/2005.
- UNESCO. **Declaración sobre Educación de los Medios**. 1982. Disponível em
<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF>. Acesso em 12/05/2007.
- _____. **Media Education – A kit for teachers, students, parents and professionals**. 2006. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf>>. Acesso em 24/9/2007.
- _____. **Paris Agenda or 12 recommendations for media education**. International Conference on Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?. Paris, 21-22/junho/2007. Disponível em <www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>. Acesso em 10/02/2008.

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

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

ANEXO 1 – Formulário da 1ª etapa de pesquisa

MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis

Formulário da 1ª Etapa da Pesquisa – Corpo Técnico

Prezado(a) professor(a),

Peço alguns minutos de sua atenção para responder às perguntas abaixo relacionadas. O presente projeto de pesquisa, que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem por objetivo mapear o uso de mídias e meios de comunicação nas escolas de ensino fundamental de Florianópolis. Queremos conhecer todas as atividades que estão sendo ou foram realizadas recentemente, visando compreender as necessidades, os limites e os avanços dos trabalhos com mídias em nossa cidade. A precisão de nossa análise depende das respostas que nos forem fornecidas pela equipe de cada escola (este formulário) e pelos professores que atuam em cada uma das atividades que forem identificadas no item 5 deste formulário (através de outro instrumento de pesquisa, que será passado aos professores após o recebimento deste). Com esta pesquisa esperamos poder contribuir não só para uma melhor compreensão das reais possibilidades do uso das mídias nas escolas, como também para a formulação de políticas públicas neste sentido. Agradecemos sua compreensão e cooperação, e nos colocamos à disposição para qualquer informação ou esclarecimento que se faça necessário.

Silvio da Costa Pereira – mestrando PPGE/UFSC – 9967.6422 – costapereira@floripa.com.br

1) Nome da Escola: _____

2) Informante: _____

3) Telefone de contato: _____ 4) E-mail de contato: _____

5) Está sendo realizado atualmente, trabalho, projeto ou disciplina que use ou discuta o uso de alguma mídia (jornal, revista, rádio, TV, fotografia, cinema, vídeo/DVD, internet, CD-ROM, computador, desenho animado, videogame, estória em quadrinhos, telefone celular, etc.)? Em caso positivo, identifique a atividade/projeto/disciplina e o professor responsável. (Caso precise de mais espaço para esta ou outras respostas use o verso da folha).

Trabalho/Projeto/Disciplina: _____

Professor(a): _____

Trabalho/Projeto/Disciplina: _____

Professor(a): _____

Trabalho/Projeto/Disciplina: _____

Professor(a): _____

Trabalho/Projeto/Disciplina: _____

Professor(a): _____

Trabalho/Projeto/Disciplina: _____

Se nesta Escola o uso e/ou a reflexão sobre o uso das mídias já faça parte do cotidiano de todos (ou da grande maioria dos) professores, por favor, explique como se dão tal uso e reflexão em sala de aula, e quais as mídias que são usadas:

6) Havia, em um passado recente (últimos dois ou três anos), trabalho, projeto ou disciplina que tenha usado ou promovido o debate sobre o uso de alguma mídia, e que já tenha sido encerrado? Em caso positivo, identifique a atividade, o professor responsável e descreva porque a mesma foi descontinuada:

7) O PPP da escola prevê trabalho com mídias? Em caso positivo, especifique o que diz o PPP:

8) Esta escola recebe sinal da TV Escola? não sim

Em caso positivo, quais os usos feitos? _____

9) Esta escola tem acesso à internet? não sim: discada ADSL cabo

rádio

10) Esta escola recebe periodicamente algum jornal ou revista? não sim: Quais:

11) Quais os equipamentos que esta escola possui para as atividades com mídia, e quem os usa?

Professores Quais equipamentos?

Uso feito pelos professores: _____

Técnicos Quais equipamentos? _____

Uso feito pelos técnicos: _____

Alunos Quais equipamentos? _____

Uso feito pelos alunos: _____

ANEXO 2 – Formulário de Consumo Cultural

Questionário – Consumo Cultural

Prezado(a) professor(a). Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo compreender como as diversas mídias hoje disponíveis (TV, internet, fotografia, jornal, cinema, games, vídeo, revistas, etc) são apropriadas, questionadas, utilizadas e/ou promovidas pelas escolas de ensino fundamental. Este questionário, especificamente, pretende auxiliar na compreensão do consumo que alunos e professores das escolas pesquisadas fazem de produtos das diferentes mídias com os quais eles interagem no cotidiano, bem como a frequência com que se dá o consumo desses produtos. O verso da folha pode ser utilizado para eventuais acréscimos ou explicações, caso sejam necessários.

As identidades da escola e dos alunos e professores pesquisados não serão divulgadas.

Nome por extenso _____
Florianópolis, ____/____/____

Idade: _____

Quantas pessoas vivem em sua residência: _____

Quantas linhas de telefone fixo possui em sua residência: _____

Você tem telefone celular próprio: sim não

Usa o telefone celular para: comunicação por voz texto (sms) jogos
 fotografar filmar ouvir música e-mails navegar internet

Você lê jornais? Quais? _____
 diariamente ao menos uma vez por semana de vez em quando

Você lê revistas/gibis? Quais? _____

___ diariamente ___ ao menos uma vez por semana ___ de vez em quando

Você lê livros? Quais? _____

___ diariamente ___ ao menos uma vez por semana ___ de vez em quando

Quantos aparelhos de TV existem em sua residência: _____

Onde a(s) TV(s) está(ão): ___ quarto ___ sala ___ cozinha ___ copa ___ escritório

Você realiza alguma atividade com a TV ligada? Quais: _____

Quantos aparelhos de videocassete tem na sua casa: _____

Quantos aparelhos de DVD tem na sua casa: _____

Que tipo de filmes/vídeos você gosta de assistir: _____

Qual tipo de acesso à TV há em sua residência:

___ antena comum ___ antena parabólica ___ TV fechada (NET, Sky, DirecTV)

Quantas horas por dia você assiste de TV? _____

Quais os seus programas preferidos? _____

Quais os os programas que você menos gosta? _____

Quantas vezes vocês vai ao cinema: ___ uma vez por semana ou mais

___ uma vez por mês ou mais ___ menos de uma vez por mês ___ não vou ao cinema

Quantas vezes vocês vai ao teatro: ___ uma vez por semana ou mais

___ uma vez por mês ou mais ___ menos de uma vez por mês ___ não vou ao teatro

Quantos aparelhos de rádio há em sua residência: _____

Onde o(s) rádio(s) está(ão): ___ quarto ___ sala ___ cozinha ___ copa ___ escritório

Você realiza alguma atividade com o rádio ligado? Quais: _____

Que tipo de músicas ou programas prefere? _____

Quanto horas ouve de rádio diariamente: _____

Você possui tocador de música:

___ MP3 ___ MP4 ___ iPod ___ DiskMan ___ WalkMan

Onde você ouve música em sua residência:

___ CD player ___ toca-fitas ___ toca-discos ___ computador

Costuma 'baixar' músicas da internet: uma vez por semana ou mais
 uma vez por mês ou mais menos de uma vez por mês não 'baixo' músicas

Usa gravador de áudio? fita cassete fita minicassete MP3
 outros formatos digitais não uso gravador de áudio

Se respondeu que usa gravador de áudio na pergunta acima, o que costuma gravar?
 palestras entrevistas
 uso na escola (especifique): _____

Quantas máquinas fotográficas existem em sua residência:
 digital de filme de telefone celular

O que você costuma fotografar: _____

Quantas filmadoras existem em sua residência:
 digital (mini-DV, DVD ou HD) analógica (VHS, S-VHS, High-8)
 de telefone celular

O que você costuma filmar: _____

Já produziu algum vídeo? Em caso positivo cite o nome e forneça um resumo sobre o mesmo: _____

Quantos computadores há em sua residência: desktop notebook palmtop

Quantas horas, em média, usa computadores por dia: _____

Onde o(s) computador(es) está(ão): quarto sala cozinha copa escritório

Para quais atividades usa o computador:

redigir textos preparar materiais didáticos
 preparar apresentações editar áudio/vídeo/fotos navegar na internet
 comunicação (e-mail, orkut, msn, skype, etc.)
 outros (especifique): _____

Qual sistema operacional: Windows Linux MacOS

Tipo de conexão com a internet que possui em sua residência:

discada ADSL cabo não tenho internet em casa

Quais usos faz da Internet:

- em casa: comunicação (e-mail, orkut, msn...) pesquisa
 leitura (jornais, revistas, etc) ouvir música / ver vídeos
 publicação própria (blog, fotolog, site, youtube)
- no trabalho: comunicação (e-mail, orkut, msn) pesquisa
 leitura (jornais, revistas, etc) ouvir música / ver vídeos
 publicação própria (blog, fotolog, site, youtube)
- outros (cibercafé, universidade, etc.): comunicação (e-mail, orkut, msn)
 pesquisa leitura (jornais, revistas, etc.)
 ouvir música / ver vídeos
 publicação própria (blog, fotolog, site, youtube)

Qual você considera seu uso prioritário da internet: _____

Quantas horas navega por dia: ____

Quais os *sites* preferidos: _____

Para você a internet é:

fonte de conhecimento espaço de interação local de diversão

Você participa de grupos de discussão?

relacionados ao trabalho relacionados a estudo
 de amizade políticos/sindicais/comunitários não participo

Que tipo de jogo eletrônico você pratica:

videogame de console/TV (.....) jogos no celular videogame de mão
 computador não jogo em lan houses

Caso use jogos eletrônicos, indique a frequência de uso dos mesmos:

uma vez por semana ou mais uma vez por mês ou mais
 menos de uma vez por mês

Cite as três principais opções de lazer que você costuma desfrutar quando não está trabalhando: _____

Se ocorresse um novo apagão e você não pudesse ver TV, nem ouvir música ou usar o computador, qual seria sua opção de lazer?
