

CLAUDEMIR EDSON VIANA

# O PROCESSO EDUCOMUNICACIONAL: A MÍDIA NA ESCOLA

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, do Departamento de Comunicações e Artes, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientação: Profa. Dra. Elza Dias Pacheco

São Paulo – setembro de 2000

Somos mediadores de nós mesmos...  
Envolvidos num jogo tecnológico e dialético  
Onde o ser e o representar tornam-se ases...  
Valiosos instrumentos, requintadas linguagens.  
Dão a sensação de humanidade  
Ao Homem que se faz coletivo,  
Mesmo que em sua extrema individuação...

Ah! Humanos cibernéticos do futuro!!

Eis que construimos um novo modo de vida,  
Pra mudar o modo em que se vive...  
E não o vemos, apenas agimos e reagimos aos estímulos,  
Será o espaço cibernético a nova promessa de salvação??  
Será?  
Será que vamos continuar ignorando o poder do Homem em criar seu  
mundo,  
Como Deus ou Satanás, e a atribuir ao externo aquilo que vem de si?  
Como sempre,  
Depende de como o Homem sabe usufruir dos novos meios  
Para fins Dignos.

Claudemir E. Viana

Dedico este trabalho à Profa. Mariazinha Felisminda de Rezende e Fusari, em memória,  
pelo que sua mediação representou para o meu caminhar acadêmico

# SUMÁRIO

<b>Índice dos gráficos</b>	04
<b>Resumo</b>	05
<b>Abstract</b>	06
<b>Agradecimentos</b>	07
<b>Apresentação</b>	09
<b>O Processo Educomunicacional: a mídia na escola</b>	24
<b>Introdução</b>	25
<b>Objetivos</b>	30
<b>Capítulo 1: Comunicação e Educação na Dialética da Contemporaneidade</b>	31
1.1 – Práticas Pedagógicas e o uso da Mídia	51
1.2 – Sobre o Ensino de História no Brasil e o Processo de Ensino e de Aprendizagem com o uso da Mídia	55
<b>Capítulo 2: Ensinar e Aprender, coisas da Comunicação</b>	74
2.1 – Imagens e Emoções	79
2.2 – Mídia na Educação	83
2.3 – Mídia e Conteúdos Transversais no Ensino Formal	88
<b>Capítulo 3: O Universo do Processo Educomunicacional: os Atores/Sujeitos em cena</b>	99
3.1 – O Ambiente Escolar	101
3.2 – Observando o desenrolar do Projeto dos Professores	106
3.3 – Caracterizando os Sujeitos/Atores	108
3.4 – Os Sujeitos/Atores em interação de Ensino/Aprendizagem	112
3.5 – Os Sujeitos/Atores em interação de Avaliação	113
3.6 – Análise do Processo Educomunicativo	116
<b>Capítulo 4: Um Processo Educomunicacional em questão</b>	123
4.1 – Procedimentos Pedagógicos e Mediações no Ensino	125
4.2 – Análise dos Resultados	148
<b>Considerações Finais</b>	172
<b>Bibliografia</b>	179
<b>Anexos</b>	186

## ÍNDICE DOS GRÁFICOS

<b>REPRESENTAÇÃO EM GRÁFICOS DOS DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE OS ALUNOS-SUJEITOS</b>	189
Perfil Pessoal Familiar: sujeitos/idades/mora com	189
Perfil Pessoal Familiar: relaciona-se melhor com	190
Perfil Sócio-Comunicacional: bens/lazer sozinho	190
Perfil Sócio-Comunicacional: lazer acompanhado/freqüência outros cursos/ouvem rádio	190
Perfil Sócio-Comunicacional: programa de rádio preferido/canal de Tv preferido/freqüência de assistir à Tv	192
Perfil Sócio-Comunicacional: horário de assistir à Tv/programa de preferência	192
Perfil Sócio-Comunicacional: utilizam computador/usam o computador para	193

## RESUMO

Esta Pesquisa de Pós-Graduação em Comunicação e Educação, nível de Mestrado, trata da observação e análise sistemática de um processo de ensino e aprendizagem ocorrido com um grupo de jovens de 16 e 17 anos, alunos do 1º. Ano de Ensino Médio no Colégio Maria Montessori, durante os anos de 1998/99, atentando para a atuação do professor e do projeto pedagógico que propunham desenvolver uma prática de ensino **sobre e através** da mídia. Procura-se compreender como ocorre o processo educacional, com a inserção de produtos culturais da mídia numa situação controlada de ensino formal, especialmente durante as aulas de História. O objetivo é compreender o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem quando são inseridos alguns produtos da mídia, como *jornais e programa televisivo ficcional*, seja como estratégias pedagógicas, seja como objetos de estudos entre os jovens, concentrando as atenções para os procedimentos pedagógicos aplicados na inserção destes produtos *num contexto de ensino formal*. De forma ampla, pretende-se analisar como as mediações estiveram presentes durante os estudos sobre os temas abordados em sala de aula, sendo elas, sobretudo, as mediações exercidas pelo professor, e também as mediações dos produtos da mídia, as dos educandos, as dos discursos da “ficção” e as das “não-ficção”, que interagem durante o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

## **ABSTRACT**

This post-graduation research on Communication and Education is addressed to both the observation and systematic analysis of a teaching and apprenticeship process focusing a group of young people between 16 and 17 years old, students of the first grade at Colégio Maria Montessori, occurred from 1998 through 1999, considering the actuation of both the teacher and the pedagogic project which intended to develop a teaching practice about and through the media. The purpose is to understand how the education-communication process occurs by the insertion of cultural products of the media within a controlled situation of formal teaching, especially during History classes. The goal is to understand the development of the teaching/apprenticeship process when some media products, such as newspapers and fiction television programs are inserted, whether as pedagogic strategies or as objects for studies among the young students, focusing the pedagogic procedures applied at the insertion of these products at the framework of the formal teaching. In a general way, it is intended to evaluate how the interventions became present during the studies of the subjects focused at the classrooms, especially those performed by the teachers, but also those related to media products and students, as well as to fictional and non-fictional lectures that interact during the knowledge building up process performed by the students

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa científica é parte do que expresso sobre o que aprendi a conhecer e a entender do mundo em que vivo. E isto só foi possível com uma longa jornada de prazer e de dedicação, ao trabalho e ao estudo, até atingir a etapa em que ambos se fundiram. Naturalmente que devo muito à minha família, pois contei sempre com o apoio para os estudos, e pela formação de caráter frente às coisas da vida.

O empenho de minha parte, principalmente devido a minha origem muito humilde, foi possível até aqui porque contei com o acesso à educação pública, nem sempre de qualidade como no caso do Ensino Fundamental e o Médio que cursei nas décadas de 70 e 80. Entretanto, o fato de ter custeado um cursinho após conclusão do Ensino Médio permitiu-me ocupar uma das vagas do curso de História, na Universidade de São Paulo, ou seja, pública e de qualidade, dando-me condições de logo me inserir na atuação profissional que garantisse a sobrevivência. Assim foi com a residência no CRUSP – Centro Residencial da USP, onde morei gratuitamente por quatro anos, período do curso de História. O mesmo foi o que ocorreu nos anos seguintes aos da conclusão do curso, seja na Faculdade de Educação, seja na Escola de Comunicações e Artes, onde também pude ocupar uma vaga de estudante de Rádio e TV, graças à minha aprovação no meu segundo vestibular, em 1995, sete anos depois do primeiro. Ainda no que se refere à oportunidade que tive de ingressar no campo da pesquisa científica propriamente, como pesquisador de Iniciação Científica (1996-1997), seja na Pós-Graduação, que agora se encerra neste trabalho em nível de Mestrado (1998-2000), mas que prosseguirá certamente em novas pesquisas.

Agradeço, desta forma, ao poder público pelo percurso que garantiu a mim oportunidades mínimas para trilhar etapas de ascensão social e cultural, de forma gratuita e com certa qualidade. Faço questão deste destaque por acreditar que somente um maior investimento do Governo, de todas as esferas do poder público, em ensino e em pesquisa, pode garantir a dignidade dos cidadãos e da nação.

Agradeço especialmente à Profa. Elza Dias Pacheco, como orientadora e como coordenadora, pela forma humana e carinhosa com que tem me levado a trilhar desde 1996 os caminhos da reflexão científica e da prática acadêmica e de ensino. Desde que ingressei na Pesquisa Integrada *Televisão, Criança e Imaginário: contribuições para a integração Universidade-Sociedade-Escola*, promovida pelo LAPIC, *Laboratório de*

*Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação*, coordenado pela Profa. Elza, só tenho tido o prazer de um convívio riquíssimo do qual me orgulho em desfrutar, e da produção artístico-científica que tive a oportunidade de efetivar na área da Comunicação/Educação, no LAPIC, e sob a confiança e a orientação da Profa. Elza. Não posso deixar de agradecer e também expressar minha profunda satisfação pelo privilégio de ter contado com a amizade e a orientação do Prof. Raul Pacheco, esposo da Profa. Elza, que tem uma cultura geral, e histórica em particular, apreciável. Não teria atingido o grau de envolvimento e seriedade em minhas reflexões científicas, cidadãs e humanas, sem a aprendizagem com estes Mestres tão especiais.

Quero também deixar meus profundos agradecimentos aos inúmeros amigos e profissionais com os quais pude desfrutar do convívio e da aprendizagem. Na ECA e em especial no Colégio Maria Montessori porque foi onde desenvolvi esta pesquisa de campo em nível de Mestrado, e à mantenedora da Instituição, professora Selma Ligeiro Rein, pela confiança e apoio dados às propostas apresentadas.

Aos amigos especiais faço meus agradecimentos através da menção de José Pires Camacho, Rosana de Moraes, Rose Tomitsuka, Jurema Brasil Xavier, Márcia Barbosa, Márcia Aparecida G. Mareuse, Paulo Vasconcelos, Eunice Santos, Andréa Carrer, Sálua Guimarães, em nome de tantos outros que também colaboraram para o meu percurso de trabalho e de reflexão.



# APRESENTAÇÃO

Pretendendo a observação e a análise de um processo comunicacional que se propôs como pesquisa científica em nível de Mestrado, esta pesquisa traz também o saber de um relato de experiência do que vivi nestes últimos anos como professor e como pesquisador.

Iniciei a carreira de docente como professor substituto de Geografia e História para 1º. E 2º. Graus, na EEPSP Prof. Jácomo Stávalli<sup>1</sup>, quando ainda cursava o segundo ano da graduação em História na FFLCH-USP. No curto espaço de oito meses, pude aplicar atividades que orientaram a construção de conhecimentos pelos alunos seguindo as práticas construtivistas, mesmo ainda não as conhecendo plenamente, tanto no ensino de Geografia para a 1ª. Série do Ensino Médio Magistério, quanto no ensino de História para as 5as. Séries do Ensino Fundamental.

Estas experiências iniciais e as seguintes foram fundamentais para os meus estudos de História e, principalmente, para minha prática pedagógica, assim como para este estágio em que me encontro de uma Monografia de Pós-Graduação. Por isso, o relato de algumas etapas do meu percurso na docência e na pesquisa se presta a dois esclarecimentos: a apresentação de cada um dos capítulos desta dissertação, onde os temas e as reflexões em debate também decorreram do processo da prática docente e de observação científica vivenciadas por mim; a outra ressalva está no fato desta produção científica estar inserida na busca de parâmetros epistemológicos para a compreensão do processo educacional, onde a escola e o professor, em especial, têm o desafio de se apropriarem dos meios de comunicação e de seus conteúdos para aplicá-los em aulas, como instrumento e como objetos de estudo entre crianças, jovens e adultos, tamanha a evidência de uma realidade midiática muito presente no cotidiano de todos os seres humanos, em especial dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, e visando capacitá-los para a apropriação técnica de seus meios, e a apropriação crítica de seus conteúdos.

**O capítulo 1 – Comunicação e Educação na dialética da contemporaneidade** apresenta o contexto sócio-cultural desta realidade midiática, procurando novas compreensões sobre temas estratégicos para entendê-la, tais como *meios de comunicação de massa, cultura, processo, processo de comunicação*. Em seguida,

---

<sup>1</sup> EEPSP Jácomo Stávalli fica na Freguesia do Ó, em São Paulo, capital.

fazemos uma reflexão sobre a inter-relação *Educação e Comunicação* no contexto descrito, com a preocupação de colaborar para o debate científico, na medida em que são discutidas as práticas pedagógicas e o uso da mídia, e também para a definição do termo educomunicação, aqui adotado como sinônimo de “*educação para os meios*” e “*comunicação educativa*”, e objeto de reflexão neste capítulo. Por fim, serão desenvolvidas reflexões sobre o percurso histórico da prática de ensino no Brasil, tomando a disciplina História como viés desta preocupação, até nossos dias, quando, então, enfocamos a prática transdisciplinar de ensino, proposta pelos PCNs(1996).

Dando continuidade ao relato, ao iniciar a Licenciatura em História pela Faculdade de Educação da USP, consegui uma vaga de monitor e recreacionista infantil para trabalhar com crianças na faixa etária entre quatro e seis anos, no NURI – Núcleo de Recreação Infantil – USP<sup>2</sup> – que enfatiza a educação artística e física. No decorrer de um ano, aprendi muito com as crianças, e mais ainda com as experiências de aprendizagem através da arte, e pela arte, desenvolvidas com elas e que contribuíram para a ampliação dos meus conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, simultaneamente ao que estudava nas disciplinas da licenciatura, fundamentando teoricamente a minha prática; e também sobre o uso de recursos como teatro, filmes, brincadeiras e jogos de interesse das crianças em sua formação.

No decorrer deste período, consegui voltar ao ensino oficial da Rede Estadual, novamente ministrando aulas de Geografia e de História, desta vez para alunos de 5ª. À 8ª. Séries, numa escola estadual da periferia da cidade de Taboão da Serra, SP – EEPG Dalva B. Lima Janson, situada ao lado de favelas e no seu quarto ano de atendimento às crianças carentes das proximidades, todas com grandes dificuldades de aprendizagem.

Novamente recorri a atividades diferenciadas, muitas vezes fazendo uso de produtos da mídia como reportagens de jornal e revista, filmes, músicas, para conseguir uma aprendizagem mais positiva por parte daquelas crianças tão carentes, sem recursos para comprar um caderno, quanto mais para ter livros, revistas, jornais etc. Estes materiais foram postos à disposição de alunos e professores por parte da direção desta escola, mas mesmo assim eles eram muito insuficientes, a ponto de não existir concretamente o espaço da biblioteca, apesar do empenho dos professores em trazer materiais, ou mesmo em explorar os existentes.

---

<sup>2</sup> Período de trabalho no NURI de maio de 1991 a maio de 1992.

A despeito das dificuldades, minha paixão pela História, meu respeito pelas crianças e ao seu processo de desenvolvimento cresceram; e minha insistência no uso de materiais e metodologias alternativas viu-se fortalecida pela necessidade de enfrentar aquelas dificuldades. Entretanto, ainda assim, continuava sendo movido mais pela intuição e paixão do que propriamente através de fundamentos pedagógicos sistematizados.

No segundo semestre de 1992, iniciei a docência em História para as séries do Ensino Médio na EEPSG Alípio de Oliveira e Silva, desta vez no período noturno, numa região central de Taboão da Serra, e com uma clientela que também apresentava grandes defasagens e dificuldades na aprendizagem. Por serem alunos do curso noturno, a maioria trabalhava nos setores secundário e terciário da cidade, que possui um grande número de indústrias, ou na cidade de São Paulo, ao lado.

Todos eles, trabalhadores ou não, vinham de longe, do trabalho ou de casa, para freqüentarem uma das pouquíssimas escolas da região com curso de Ensino Médio noturno, apesar da precariedade em suas instalações, do quadro docente incompleto, etc, etc, situação bem característica do ensino público, infelizmente. Muitos alunos estavam há tempos sem estudar, ou tinham feito o supletivo do Ensino Fundamental em escolas públicas da região, e agora retornavam aos estudos com a preocupação de, com isso, conseguirem maiores oportunidades de trabalho.

Outro dado agravante sobre a situação era o da escola estar sem professor de História nos dois anos anteriores à minha entrada, o que tornara uma prática de avaliação comum apresentar uma pesquisa ao final do ano sobre um tema de história equivalente a todo o processo decorrente de um ano letivo, sendo comum a simples cópia de livros do Ensino Fundamental. Desta maneira, a crise da educação acabava contribuindo para uma série de prejuízos quanto à concepção de ensino-aprendizagem por parte daqueles alunos, e do próprio corpo docente e administrativo.

Assumindo a disciplina como professor AT – Assistente Temporário, no ano letivo de 1993, dei início a uma longa caminhada de mais de cinco anos naquela escola, que contribuiu em muito para novas experiências, para a ampliação de outras já realizadas, mas, principalmente, para a definição dos rumos até esta pesquisa de Mestrado.

Tendo já a licenciatura e a graduação em História concluídas, encontrava-me numa nova etapa em relação ao conhecimento em História, e também com algumas experiências em escola, em ensinar e aprender. Entretanto, as novidades continuavam não só por se tratar de ensino noturno e do Ensino Médio, mas também porque desta vez

pude ( e tive que) explorar mais os conteúdos de História e o uso de recursos da mídia para atingir meus objetivos, ou seja, fazer daqueles jovens os descobridores de novos conhecimentos históricos e, sobretudo, daqueles conhecimentos que povoavam o cotidiano midiático presente na vida de todos. Pude, então, aprofundar e ampliar os meus investimentos em educação e comunicação.

Ensinar História continuava sendo, para mim, um prazer e um desafio, porém agora redobrados, pois me sentia seguro em trazer uma nova História ao palco, quero dizer, para a sala de aula. Uma História que atentava não só para as características da economia e da política de um determinado povo, mas também para fatos interessantes que diziam respeito à cultura, ao imaginário, às emoções e crenças daquele povo. E usando um método de análise histórica que enfoca todas as características de uma sociedade, entendendo-as como interdependentes e dinamicamente dialéticas, como é o processo histórico. Estava, com isso, explorando a **Nova História** (novos objetos), há muito em desenvolvimento com a *Escola de Annales*, e em “moda” entre os intelectuais brasileiros de então.

A questão que, então, passou a dominar minha prática pedagógica foi o por que de não usar filmes comerciais para conseguir envolver os alunos, criando um espaço de debate a respeito de um determinado conteúdo daquela ficção, e visando tratar de algum tema da História que estudávamos? Ao fazê-lo, cada vez com mais frequência, o “como fazer” foi se tornando a preocupação principal, o que me levou a uma progressiva sistematização do uso de filmes comerciais para o tratamento de conteúdos de História, com aulas introdutórias, fazendo uso de reportagens, slides e filmes, seguidos por debates, produção de textos e outros exercícios que compunham as avaliações do bimestre.

Numa situação precária, sem ambiente e equipamentos necessários para a criação de condições de aprendizagem, tinha que lidar com salas numerosas (45 alunos, no mínimo), com trabalhadores exaustos depois de um dia de trabalho e horas de trajeto até a escola num ônibus lotado, trazidos pela necessidade de superar suas defasagens de formação escolar, com muito esforço e sacrifícios. Muitos dos alunos eram pais de família, com mais de 30 anos de idade, boa parte com mais de cinco anos sem estudar. No entanto, todos sabiam que o mercado de trabalho exigia a conclusão de sua formação escolar, mesmo que apenas capacitando-se na habilidade de memorizar conteúdos e copiar textos.

Frente a esta situação, valendo-se da minha vocação e ainda pouca experiência, enfrentei-a na raiz, e, até que desesperadamente. Boa parte dos dois primeiros anos nos quais era o professor efetivo de História do colegial (noturno) em todas as salas, minha principal atividade foi restabelecer um controle sistemático das presenças, das entregas de pesquisas, avaliações, horários, silêncio e atenção nas aulas; enfim, exigir mais das atitudes por parte dos alunos que permitissem um ambiente favorável para a aprendizagem. E, por outro lado, e até em conseqüência, reconstruir a imagem que todos faziam do que é História e do seu papel na formação do indivíduo para a sociedade brasileira contemporânea. Aliás, esta última sempre foi minha missão, perseguindo essa mudança na postura dos alunos nos demais colégios que ainda lecionaria, e que serão mencionados a seguir.

É importante ressaltar que paralelamente a esse processo de criação de métodos e práticas pedagógicas, tinha a orientação teórica e científica resultante dos cursos que freqüentava em outras faculdades após a conclusão da graduação em História, como foram os da Faculdade de Antropologia, e, por mais dois anos, dos cursos de Extensão oferecidos pela Faculdade de Educação, também na USP.

Apelei para o uso de artigos de jornais e revistas sobre um tema abordado em aula, após introduções feitas a base de “cuspe e giz”, e alguns resumos “xerocados” de livros didáticos, chegando até a se constituírem em apostilas para o bimestre, ou semestre. Procurando uma forma de envolver o aluno, de despertar seu interesse pelas aulas, mantinha-se o respeito pelo andamento delas, e se criava o compromisso com o curso na medida em que se conscientizava sobre a relação daquele conteúdo específico de História (Antiga, Medieval Moderna ou Contemporânea) com sua realidade diária, e se descobria “para que serve estudar História”. Apesar de uma abordagem imediatista, funcionalista e até pragmática, isso permitiu o envolvimento e a valorização por parte daqueles em aprender história.

Os debates se tornavam cada vez mais comuns em sala de aula, conforme o conteúdo de história se tornava sistematizado por programas e tópicos, e vinha acompanhado pela sua relação com alguns temas em debate na sociedade, e quase sempre mediados pelos principais veículos de comunicação: Tv, rádio, jornais e revistas, nesta ordem de importância. Com isso mais e mais estes veículos passaram a compor aulas planejadas com alguns dias, meses e até anos de antecedência decorridos mais de dois anos de experiências onde fui compondo meu acervo de materiais e idéias. E também devido à dinâmica das informações colhidas naqueles veículos e aos interesses

e necessidades de cada classe de alunos, muitas aulas foram “recheadas” por notícias, pesquisas e filmes, escolhidos há poucas horas ou dias do seu uso em aula. Apesar dessa natural causalidade, as aulas tinham tomado um caráter sistemático que garantiram novos projetos mais elaborados.

A escola, graças aos recursos recebidos do Estado há muito esperados, foi deixando seu passado de caos estrutural com uma reforma que durou o longo período de três anos (1992-1995), e adquiriu as condições adequadas para dar novos saltos. Salas de aula, pátio, quadras, banheiros, tudo sendo reformado simultaneamente à criação de espaços inexistentes naquela escola, como a biblioteca, o laboratório de ciências e, particularmente, o que mais me interessava: a sala de vídeo com aparelhos próprios, visto que durante as primeiras incursões feitas por mim em aulas com uso de filmes aconteceram graças ao empréstimo da minha Tv e do meu vídeo, e, algumas vezes, dos alunos.

A partir do ano de 1995, pude contar com todas as condições para explorar ao máximo a dinâmica de aulas que dispunham de materiais diversificados como apostilas e provas xerocadas (uma máquina fora adquirida pela escola), livros para pesquisa, rádio, vídeo e Tv, e, o que mais importava, uma nova postura dos alunos e dos colegas de trabalho, dos serventes à direção sobre o significado de “passar filmes nas aulas”, como parte do processo de aprendizagem, e não mais como uma “ilustração” ou um “mata tempo”. O que mais ficou de bom depois dessa experiência na escola EEPSP Prof. Alípio de Oliveira e Silva foi o quanto pôde ser positivo o uso dos recursos audiovisuais e da mídia em geral para atingir o envolvimento e a aprendizagem por parte daqueles alunos carentes, e que traziam grandes defasagens na aprendizagem.

Mesmo tendo assumido todas as aulas do curso noturno na EEPSP Prof. Alípio de Oliveira e Silva, minha nova realidade de ex-aluno de graduação da USP, que me impunha a perda da vaga no CRUPS – Centro Residencial da USP, que atende estudantes carentes e me garantiu condições mínimas para a graduação em História, fez com que eu procurasse aulas de dia em escolas particulares para garantir o aluguel. Através de um anúncio em jornal, com caixa postal, acabei sendo contratado por uma pequena mas tradicional escola da Cidade de São Paulo: Instituto de Ciências e Artes – INDAC, em 1993, para ministrar aulas de História do Brasil nas 1ª e 3ª. Séries do Ensino Médio.

O maior desafio passou a ser enfrentar uma escola com características únicas, e que tinha um perfil de escola particular cara, atendendo uma clientela muito especial, se

comparada àquela com a qual estava acostumado. Com alunos provindos das classes A e B, de famílias tradicionais de São Paulo, de artistas, empresários, políticos, tinha diante de mim uma condição totalmente diferente, e talvez até mais problemática por parte da postura dos alunos em relação à aprendizagem de conteúdos específicos de História, sobretudo sendo os de História do Brasil, pois que estes jovens, na grande maioria, traziam uma grande resistência à qualquer coisa brasileira e também a de aprender e estar na escola, visto que a condição econômica permitia àqueles uma vida regada por privilégios e prazeres, sem nenhum compromisso com a vida.

Certamente é um perfil generalista, mas estes valores pairavam naquela escola, e, conforme fui constatando, persistiam como parte do produto vendido por aquela escola, ou seja, um tratamento diferenciado para aqueles alunos tão “especiais”.

Conforme fui me atirando na arena, via que aqueles “leões” que encontrava como alunos, com bom estado de saúde e muita energia, na verdade estavam quase sempre procurando espaço para aparecer, demonstrando suas atitudes egocêntricas e egoístas, ou, no mínimo, corporativistas. Porém, por trás desta postura existia, na verdade, um jovem desequilibrado devido à desestruturação de sua família. Com pais separados tragicamente, ou distantes, separados pelos negócios ou pela arte, o desequilíbrio emocional se somava a uma falsa sensação de poder e segurança comprados com muito dinheiro e privilégios, como estavam acostumados desde cedo. Claro que com exceções, fui descobrindo esta realidade no decorrer do meu primeiro ano letivo no INDAC.

Frente a uma nova situação institucional, eu também tinha uma outra realidade pedagógica, fruto da produção da equipe de professores, diretores e assistentes, que trabalhavam há alguns anos na elaboração de uma mudança substancial na escola. Tratava-se da transformação de uma escola tradicional, criada em 1968 por intelectuais e artistas da esquerda militante, que primava pela sua qualidade e por ser um foco de resistência intelectual e política da esquerda à ditadura militar, em direção a uma escola pós-crise dos anos 80, situada num sobrado da caríssima região dos Jardins, e que paulatinamente foi fazendo uso de estratégias facilitadoras para atrair e atender aquele tipo de clientela acima descrita, visando com isso sobreviver. Apesar de conseguir atender àquela clientela, esse perfil parecia-me ter sido formada na década de 80, e aquele grupo de profissionais da década de 90, do qual fazia parte, estava preocupado em adequar-se a isso, mas também em fazer uma opção por mudanças substanciais em suas práticas pedagógicas, desde critérios de avaliação até as metodologias e técnicas de aprendizagem.

Um exemplo dessa busca de mudanças radicais foi a assessoria que o colégio garantiu durante o ano de 1993 do Instituto Holístico de Educação Pesquisa e Cultura, na figura da professora Regina Migliori, Mestre em Educação Holística pela Faculdade de Educação da USP, e coordenadora do curso oferecido aos professores no decorrer de todo o ano letivo, composto de atividades bem dinâmicas para a integração da equipe, e debates, estudos teóricos e aprofundados sobre o processo de ensino-aprendizagem, dirigidos pela filosofia holística, que, então, tive oportunidade de conhecer.

Deixando de lado a descrição desse processo de capacitação pelo qual pude passar no INDAC, certamente posso afirmar que ele foi significativo no meu fortalecimento emocional e intelectual para enfrentar aquela situação única de aulas sobre História do Brasil. Apesar dessa dificuldade, superada pelo apoio daquela assessoria e da equipe dos coordenadores do colégio, o grande ganho em termos de enriquecimento profissional foi o ambiente favorável para a exploração de novos métodos de ensino, e a minha descoberta e aprendizagem quanto aos elementos psíquicos-emocionais presentes neste processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades eram muitas, mas em meio a elas fui tendo sucessos novamente graças à utilização que estava acostumado a fazer dos recursos da mídia, visando conseguir o sucesso mínimo de aprendizagem pelos alunos sobre conteúdos específicos de História, e, indiretamente, de valores sociais e políticos democrático entre eles, já que isso era fácil de conseguir com os produtos culturais da mídia trazidos para as aulas. A inserção destes produtos culturais tinha uma intenção de inicialmente envolver o educando, como que abrindo as portas do diálogo imagético que se estabelece entre um e outro; e minha atuação, mesmo quando da seleção prévia daqueles produtos, sempre foi com a preocupação de encontrar alguns conteúdos em estudo histórico explicitamente presentes nos produtos da mídia, ou seja, ainda predominava aplicação utilitária da mídia e limitada na seleção dos filmes e programas de Tv para a exploração durante as aulas.

O grande diferencial dessa nova realidade educacional em que me encontrava não era mais relativa à estrutura e às condições de aprendizagem. Havia, por exemplo, uma videoteca com mais de 270 filmes comerciais, ou o custeamento de qualquer outro material que o professor precisasse adquirir. A grande dificuldade estava nas condições pedagógicas e emocionais da maioria daqueles alunos. Além de enfrentar aquele perfil de identidade grupal a que me referi, com muitos preconceitos sobre o estudo de História do Brasil, encontrei um grupo de jovens que pouco valorizava o silêncio, a atenção, e mesmo o respeito pelo que o professor propunha, e, talvez por isso, o sucesso do professor era



muito avaliado pelo Ibope que este tinha com os alunos, e pouco pelo seu sucesso pedagógico. E isto eu consegui com aulas dinâmicas, intercaladas por outras bem sistematizadas através de quadros em lousa e livro didáticos (adotados sem o empecilho do fator custo), e, sobretudo através do abuso de estudos de meio, filmes comerciais, músicas etc.

Encontrei nesta escola a mesma postura distorcida por parte dos alunos a respeito do uso de filmes para a aprendizagem de um conteúdo, mas que logo foi sendo alterada graças ao sucesso com que conseguia articular o uso de filme ao conteúdo das aulas de História do Brasil, e os tipos de avaliações que utilizava para verificar e acompanhar a aprendizagem sobre o conteúdo. Novamente explorando a emoção e os recursos da ação que cenas de aventura e drama apresentavam em filmes e programas de Tv, fui conquistando o interesse, a atenção dos alunos, e até paulatinamente o esforço por parte deles em apresentarem resultados mais significativos quando isso era cobrado.

Apesar do contingente flutuante de alunos que freqüentava seus cursos sem muito comprometimento, a tradição da cultura de resistência e da consciência política persistia na escola graças à presença de antigos profissionais da casa, como o seu Diretor e ex-professor de História do Brasil nos difíceis anos 70, o Sr. Raul Messias, e sua esposa, e o vínculo dessa instituição ao grupo de teatro do Diretor José Antunes, tradicional pela sua produção cultural nos anos de ditadura, materializada inclusive pelo curso profissionalizante de teatro, um dos poucos na cidade, e com o diferencial de um Teatro Holístico, filosofia que Antunes aplicava a seus espetáculos e que fundamentava o curso no colégio.

No INDAC ganhei muito no conhecimento sobre filmes e de como utiliza-los para o desenvolvimento de conteúdos de História do Brasil, e depois, de História Geral, e, mais ainda, na experiência com um ambiente resistente à aprendizagem, ou muito exigente quanto ao ambiente agradável em que ela deve ocorrer, sem falar novamente na minha constante necessidade de ampliar meus conhecimentos de História. Neste período, especialmente, ocorre a ampliação dos meus conhecimentos sobre a abordagem cultural e sobre os conceitos em História, dando-me a oportunidade de explorar a História Cultural e a História das Mentalidades.

A propósito destas incursões cada vez mais freqüentes, e como isso garantiu aos alunos o resgate do ato de estudar com prazer, com motivação, será apresentado no **capítulo 2 – Ensinar e aprender: coisas da comunicação**, uma reflexão sobre a aprendizagem através da emoção e das imagens provenientes do uso dos produtos da

mídia, em situação escolar, e de como estes podem se tornar conteúdos transversais no ensino formal.

Ao final desse percurso pelo INDAC, lançava-me no uso do computador para as aulas, conhecendo o projeto “Estadão na Escoa” que, logo em seguida, levei para o colégio no qual ingressara no ano de 1994, o Colégio Maria Montessori.

Em 1995, deixei a rede pública de ensino, abrindo mão do cargo de professor efetivo, sobrecarregado com 45 aulas por semana. Tinha a necessidade de garantir as condições de sobrevivência numa cidade de tão alto custo como é São Paulo. Após a loucura de me manter por 6 meses em 3 escolas – 65 aulas/semana, acabei optando pelas duas escolas particulares – INDAC e Colégio Maria Montessori – porque me davam condições de sobrevivência, não só devido à remuneração mais condizente com a necessidade de um professor, mas também porque ofereciam condições e espaços para o profissional que quisesse criar e estudar.

Assim foi sendo também no Colégio Maria Montessori no que diz respeito à disponibilização de espaços e instrumentos aos professores que quisessem utilizá-los em suas atividades. Esta escola apresentava o diferencial no nível econômico de sua clientela – Classe Média – e na adoção de material didático do sistema apostilado Positivo, desde o Ensino Infantil (!) até o 3º. Ano do Ensino Médio. Apesar do nome do colégio, a filosofia pedagógica não se orientava pela metodologia montessoriana de ensino, a não ser em certa medida até a 4ª. Série do Ensino Fundamental.

Crescendo nos últimos 20 anos de acordo com a necessidade de mercado, e fruto da atitude empreendedora de sua mantenedora, professora Selma Ligeiro Rein, a escola atende famílias da região, de profissionais liberais que pode pagar mais por uma educação formal sistematizada por apostilas, por bons espaços como os do laboratório de ciências, uma pequena biblioteca com ‘bibliotecárias’(1), e um regime tradicional de disciplina, limitado pelo vício de repetições, memorizações, e intercaladas por eventos festivos.

A minha grande dificuldade foi me adaptar ao material pedagógico, não devido à profundidade do conteúdo que, pelo contrário, era o tradicional com um ou outro material diferenciado, mas sim pelo fato destas apostilas serem utilizadas como meio de controle sobre o tempo de trabalho que o professor tinha em cada um dos capítulos da apostila bimestral, e que o aluno era obrigado a comprar, e todos os professores obrigados a cumprir, independente de circunstâncias da aprendizagem(!). Aí, na minha opinião, surgiu um novo desafio, que acabou por definir a minha experiência em articular situações

abertas como no uso de filmes, com um sistema articulado e funcional como no caso das apostilas.

Um agravante já conhecido, para mim, neste caso, foi novamente a visão deturpada dos professores, coordenadores e alunos tinham quanto à aprendizagem dos conteúdos de História. A memorização de fatos e datas desarticuladamente e o distanciamento no espaço e no tempo eram reforçados pela maneira como era apresentado o conteúdo em forma de apostilas. O uso delas como instrumento de controle do conteúdo e do ritmo de aplicação pelos professores agravava a situação de mediocridade que imperava naquela escola.

De qualquer maneira, esse novo desafio passou a existir na medida em que eu teimava em tornar a aprendizagem de História interessante, agradável, e sempre a partir de um debate articulado como os produtos culturais, ainda mais por tê-lo vivenciado nos últimos três anos. Mas a situação também era nova porque o desafio maior estava em articular essa prática a um sistema pedagógico fechado e controlador. Foi preciso o ano de 1994 para me adaptar, período em que ainda vinha me dedicando ao colégio INDAC e aos cursos de Extensão Universitária.

A partir de 1995, o Colégio Maria Montessori começa a passar por um processo de ampliação, inicialmente física e depois pedagógica que ainda vem acontecendo. Graças a financiamentos junto ao sistema bancário, a mantenedora optou pela modernização das três unidades que compõem sua Instituição.

A construção de um novo prédio com dez salas amplas, uma grande biblioteca, dois laboratórios de informática, um auditório com duzentos lugares e um sistema de data-show com equipamentos de última geração, dentre outras mudanças, foram transformando o colégio no decorrer dos anos de 1995 e 1996.

A grande dificuldade em relação aos alunos continuava sendo a mesma: conseguir deles um compromisso com as aulas de forma geral e com o uso de produtos culturais da mídia para o tratamento de conteúdos de História, e ainda com as avaliações. No entanto, eu também atingia sucesso no sentido de conquistar os alunos para um interesse inicial mínimo e um envolvimento com os debates em aula, sempre a partir de temas controversos que serviam de motivação para abordar os temas tradicionais de História.

No ano de 1995, iniciei uma nova etapa fundamental na busca de formação acadêmica ao passar no vestibular para o curso de Rádio e Tv na Escola de Comunicações e Artes, USP. Cursando-o precariamente durante este ano e o seguinte, devido a pouca disponibilidade de tempo uma vez que o curso era diurno e eu lecionava

em dois colégios, contornei as dificuldades graças à minha experiência anterior no 3º. Grau, o que tornou fácil cumprir muitas das disciplinas de 1º. E 2º. Anos e me dedicar àquelas que eram totalmente novas para mim como fotografia, iluminação, atuação, produção etc.

Da graduação em Rádio e Tv surgiria o embasamento teórico que necessitava para dar novos saltos. Além da oportunidade de participar de produções de filmes, no ano de 1996 ingressei como pesquisador de Iniciação Científica no Projeto Integrado *Televisão, criança e imaginário: contribuições para a integração Escola-Universidade-Sociedade*, coordenada pela Profa. Dra. Elza Dias Pacheco, e em desenvolvimento desde 1994 por um grupo de pesquisadores do LAPIC – *Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação*. Sobre as implicações disso na minha pesquisa, logo mais retornarei, por agora interessa destacar que a Academia continuava subsidiando minhas experimentações enquanto professor de História, e começava a encaminhar novas abordagens e a apresentar-me novas áreas de atuação. Destaque-se que a Academia, ao mesmo tempo em que me apresentava novas áreas de atuação, subsidiava minha experiência enquanto professor de História na medida em que me encaminhava e para novas abordagens para a construção do conhecimento.

Uma delas foi a utilização de filmes em aulas, fazendo uso de seu conteúdo de forma cada vez mais ampla e inserido no contexto escolar. Outra foi definitivamente meu envolvimento com o projeto de implantação do uso de computador e da Internet em sala de aula, oferecido pelo jornal O Estado de São Paulo, intitulado “*Estadão na Escola*”. O Colégio Maria Montessori acolheu minha sugestão de implantação, e logo foi disponibilizado em sua biblioteca um terminal ligado à rede telefônica para conectar o site.

Em função do processo de reforma a que foi submetido, o colégio durante os anos de 1995 e 1996, somente a partir do 2º. Semestre deste ano e durante todo o ano seguinte, pudemos efetivamente concluir a implantação desse projeto e ampliar seu uso entre professores e alunos.

No colégio Maria Montessori, encontrei a oportunidade de ampliar ainda mais o uso de filmes e reportagens nas minhas aulas, também reproduzido atividades que pertenciam ao meu acervo e pondo em prática uma pedagogia construtivista guiada pela exploração de novos recursos como o computador.

Não só porque pude adquirir o meu computador, mas primeiramente porque, com as reformas, o colégio criou dois laboratórios amplos contendo vinte e dois terminais, ligados me rede, e em condições de atender os alunos do Ensino Infantil ao Médio, pude

ampliar minha atuação como professor de História, além de atender às necessidades dos cursos técnicos implantados no ano de 1996. Neste ano, fui convidado para ser professor de disciplinas técnicas como *Word*, *Corel* e *Excel* para os cursos de Processamento de Dados e Publicidade. Com um treinamento feito na *People*, empresa de Campinas especializada no ensino informatizado que inclusive oferecia as apostilas para os cursos, pude enfrentar mais esse desafio no qual muitas das vezes tive que aprender para logo em seguida ensinar e, em outras tantas, aprendi literalmente junto com o que ensinava pois a natureza do ensino de conteúdo de informática naquelas condições favoráveis era novidade para mim.

Aprendi, e muito, nos anos de 1996 e de 1997, porque, finalmente, decidi pelos estudos sobre as relações entre as áreas de Educação e Comunicação, tornando-as objeto de minha atuação e reflexão científica.

O ano de 1996 foi muito significativo para minha vida e, em particular, para minha carreira profissional. Meu ingresso como pesquisador no LAPIC significou a oportunidade de experimentar um outro aspecto da História. Por ser aluno de graduação na ECA e, principalmente porque tinha graduação em História, ao lado da prática de professor, qualificava-me para trabalhar especificamente com a análise conclusiva no tratante à contextualização das escolas, quesito integrante dos objetos de pesquisa integrada “*Televisão, Criança e Imaginário: contribuições para integração Escola-Universidade-Sociedade*”, empreendida somar dados do processo histórico.

Para esta contextualização, procurava-se somar dados do processo histórico de formação dos bairros das nove escolas estudadas pela pesquisa aos dados levantados sobre práticas televisivas por parte de alunos como telespectadores, e de professores tendo em vista sua aplicação. Pela primeira vez pude exercitar a pesquisa sistematizada em História, e em particular em História Cultural, como um dos elementos fundamentais para a análise interdisciplinar que aquele grupo de pesquisadores, sob a coordenação da Profa. Dra. Elza Dias Pacheco, vinha realizando. Ao lado da sistematização dos dados históricos tradicionais sobre os bairros que haviam sido levantados até aquele momento, utilizou-se da memória de vida recolhida de um grupo de aproximadamente 30 idosos moradores dos bairros, material que aguardava um tratamento adequado aos objetivos da pesquisa, tarefa que acho ter cumprido bem. Relacionar estes dados aos que descreviam as preferências televisivas das 620 crianças pesquisadas naquelas escolas bem como sobre o perfil sócio-econômico de suas famílias, eram os objetivos gerais da pesquisa.

As inúmeras oportunidades que apareceram de participação no andamento da pesquisa foram por mim tomadas com prazer e dedicação. Como era um dos poucos que conhecia informática dentre os pesquisadores do LAPIC, fui organizando a infraestrutura do laboratório, como documentos, acervos, arquivos, etc.

Tive a oportunidade também de ver de perto questões em torno das metodologias de pesquisa e análise de dados que faziam um perfil quantitativo e qualitativo do objeto em estudo, e, fundamentalmente, debates teóricos em torno da relação Meios de Comunicação e Educação. Um exemplo é o Workshop que ofereci a professores e comunicadores que participavam do “1º. Seminário Brasileiro de Televisão, Criança e Imaginário” , promovido pelo LAPIC e intitulado “Adolescente, Criança, Televisão e Computador: o que fazer professor?”.

No final da pesquisa integrada, após ter sistematizado todos os relatórios parciais e dados de análises finais num relatório final encaminhado ao CNPq, fonte financiadora de toda a pesquisa, dei início aos preparativos para a prova de ingresso no curso de Pós-Graduação, a convite da Profa. Dra. Elza Dias Pacheco, o que me garantiu a ampliação e aprofundamento da minha práxis de professor, educador, e agora, pesquisador.

No 2º. Semestre de 1997, continuando minha prática docente, inclui uma nova mídia ao ensino de História quando, no 1º. Ano do Ensino Médio do Colégio Maria Montessori, após o uso de filmes, textos, notícias, apostilas e provas, passei a incluir o jogo de xadrez, e, no caso, em multimídia, para abordar a História da Idade Média. Mas a novidade não estava na inserção de um jogo para aprendizagem visto que isto já vinha fazendo em outros casos, há alguns anos, como parte de minhas estratégias de ensino. A novidade estava no uso dos recursos da multimídia. Tratava-se de um jogo de xadrez enriquecido pela representação do tabuleiro e das peças tridimensionalmente, caracterizados por elementos da Idade Média, período e que o jogo se definiu como se conhece hoje, e, por isso, um dos motivos para o seu uso em aula, já que a atividade compunha o programa do estudo da História da Idade Média Européia.

Passando a ser pesquisador convidado para integrar o LAPIC e tendo a Profa. Dra. Elza Dias Pacheco como orientadora, atualmente estou participando ativamente da ampliação vertiginosa das atividades culturais e científicas promovidas pelo Laboratório como Encontros, Cursos de Capacitação de Professores, dentre outros, além de acompanhar a nova pesquisa integrada desenvolvida pelo LAPIC: “*O desenho animado na Tv: mitos, símbolos e metáforas*”, encerrada em agosto de 1999.

No **capítulo 3** – *O universo do processo educacional: os atores/sujeitos em cena*, é feita a contextualização do ambiente escolar em foco e do processo educacional em questão como a caracteriza os sujeitos/atores envolvidos, principalmente o professor-mediador e os alunos da amostra selecionadas, procurando também definir os procedimentos metodológicos para o estudo de um processo educacional.

Depois desse percurso no Colégio Maria Montessori e no LAPIC(ECA/USP), a proximidade e mesmo as imbricações entre Comunicação e Educação tornaram-se naturais e necessárias para mim já que integrava um centro de pesquisas e divulgação sobre produtos culturais da mídia no processo de ensino e de aprendizagem. Acrescentando-se a esses fatores, no final de 1997, fui convidado para ser Diretor Acadêmico da Faculdade Montessori, com Cursos de Comunicação Social e Educação Artística, prestando assessoria no que diz respeito à implantação de institutos de pesquisa e práticas pedagógicas para o ensino de comunicação e artes, ampliando-se em 1999 com a abertura do curso de Administração de Empresas, e em 2000 com os cursos de Turismo e Pedagogia. Tendo cada curso o seu coordenador pedagógico, especialista na área do curso, exercito a liderança no planejamento e supervisão de todas as atividades referentes às docências e às aprendizagens elaboradas na Faculdade Montessori bem como atuo na organização de eventos científicos e culturais e no desenvolvimento de pesquisas científicas por parte dos discentes.

Esta pesquisa de pós-graduação em andamento desde 1997, certamente, é o resultado de todo o processo anterior da minha práxis educativa e científica e representa mais uma etapa nesse momento em que todo arcabouço teórico-pragmático se soma ao processo que proponho para análise como objeto de pesquisa em nível de mestrado. Trata-se da observação e análise sistemática de um processo de ensino e aprendizagem sobre e através da mídia, com um grupo de jovens de 16 e 17 anos do Colégio Maria Montessori.

A análise do processo de ensino e de aprendizagem observada em situação escolar, conforme acima mencionado, será apresentado no **capítulo 4** – *Um processo educacional em questão*, com o objetivo de oferecer esclarecimentos sobre o fenômeno da mídia em sala de aula e sobre o importante papel do professor e do projeto pedagógico para tanto.

# **O PROCESSO EDUCOMUNICACIONAL: A MÍDIA NA ESCOLA**

“O discurso do mundo mecânico se apóia, (...) em três imagens, básicas da Renascença: a iconografia, como noção de mundo; a perspectiva, como noção de espaço e o relógio, como noção de tempo. O discurso do mundo eletrônico se apóia, também (...) em três outras imagens: a aldeia global, a televisão e a mundialização do cotidiano como a ilusão do ‘mundo em sua casa’”.

Lucrecia D’Alessio Ferrara



# INTRODUÇÃO

A tecnologia, associada aos interesses econômicos e políticos, permitiu ao planeta passar por grandes revoluções, que adquirem mais uma vez uma dupla feição: epistemologicamente, a ciência permite ao Homem uma nova visão sobre sua realidade, onde a relatividade e o surgimento da mecânica quântica abriram novas perspectivas de compreensão sobre a complexidade dos fenômenos; e as novas tecnologias da comunicação permitem a socialização, de forma como nunca antes visto, de conhecimentos e do questionamento sobre as 'verdades' entre a humanidade.

Um olhar sobre os acontecimentos históricos ocorridos nos últimos 50 anos nos demonstram o quanto o Homem continua agindo como sujeito destas transformações, porém com um poder de ação muito maior, em extensão e profundidade, dada a sua capacidade de questionamento sobre os fatos ao seu redor, ciente do ocorrido muito além da sua proximidade, em outros continentes, por exemplo. Tudo isso também graças ao poder de informação e atuação que as novas tecnologias da comunicação permitem, viabilizando mudanças radicais, principalmente quanto à filosofia de vida, aos modelos políticos e sociais em prática. Exemplo destas transformações sociais temos inúmeros, mas podemos destacar alguns significativos tais como o cessar da Guerra Fria, a Perestroika, a Queda do Muro de Berlim, , a Guerra do Golfo, etc.

Os acontecimentos mundiais destas últimas décadas são reveladores, como afirma Octavio Ianni em seu livro *A Sociedade Global* (1998), das características da máquina do mundo, onde a limitação imposta pelos blocos e alinhamentos mundiais antagônicos – capitalismo e socialismo; EUA e URSS, logo se espraia, acentuando o processo de mundialização.

Denominamos esse processo de Globalização, que *“não é um fato acabado, mas um processo em marcha. Enfrenta obstáculos, sofre interrupções,mas generaliza-se e aprofunda-se como tendência. Por isso, há nações e continentes nos quais a globalização pode desenvolver-se ainda mais, tem ainda espaços a conquistar. Esse é o caso da África e América Latina”*<sup>3</sup>. É ainda Octavio Ianni quem nos diz : *“Tudo isso dá a impressão de que terminou uma época. As tensões e os arranjos, as cartografias geopolíticas e as polarizações ideológicas, muito do que estava equacionado e codificado parece confundir-*

---

<sup>3</sup> IANNI, O . *A sociedade Global* (1998). São Paulo. Ed. Civilização Brasileira. pg. 24

*se e desfazer-se de um momento para outro. A dialética da história entre em um novo ciclo*<sup>4</sup>.

Com relação à sociedade brasileira, há ainda as distâncias entre as classes sociais como parte de sua identidade, caracterizando-se como uma das mais injustas e com tendências a manter essa distância por algum tempo, a depender do nível de formação escolar de suas crianças e jovens.

Para essa situação, colaboram também os fatores de mercado liberal em que vivemos desde meados de 80, que encaminham as relações de trabalho e profissionalização ao sabor da competitividade globalizada, deixando nossos jovens profissionais distantes das condições ideais para garantirem sua vaga no mercado de trabalho. Por outro lado, o país tem encontrado dificuldades em fazer frente às imposições da nova realidade multimidiática, acentuando o acesso a essa formação como sendo privilégio dos poucos que têm ensino público de qualidade, ou daqueles que conseguem pagar uma escola particular, dependendo, ainda assim, de como esta aborda e utiliza essas novas tecnologias. Sabemos que apesar de os computadores terem adentrado lares e empresas, os professores ainda se recusam a usá-lo por falta de domínio nessa área.

Além disso, ninguém ignora que são estratégicas as mudanças que se fazem necessárias no que diz respeito não apenas ao computador, mas também ao uso de filmes, programas de TV, vídeo, internet, multimídia, enfim, recursos e produtos da mídia. Por falta de conhecimento, consciência, disponibilidade, ou outros motivos, os professores têm se recusado a explorá-los mesmo com condições de infraestrutura como é o caso, por exemplo, de muitas escolas como o do Colégio Maria Montessori, onde faremos o nosso estudo.

Entretanto, para que tais estratégias aconteçam a contento, é preciso material teórico que oriente e substancie as atividades e seus encaminhamentos, com objetivos educacionais bem claros e de um 'professor-orientador' que viabilize o processo, sabendo dele explorar o necessário para a construção de conhecimentos formais de conteúdos previstos na grade curricular da escola .

Utilizando-me das observações da prática pedagógica orientada pelo uso de produtos da mídia para o ensino dos conteúdos de História, e tendo desfrutado de uma

---

<sup>4</sup> *Ibide.* pg. 29

iniciação científica na área de Comunicação, a pesquisa que aqui apresento procura uma exploração mais científica e sistemática sobre esta prática do professor.

Qualquer sistema educacional deveria ter a missão de preparar nossos jovens para a inserção na sociedade de forma dinâmica, usufruindo de todos os seus recursos para competir da maneira mais favorável possível num mercado cada vez mais concorrido, neste panorama planetário já citado, chamado por Tofler de “Terceira Onda”, em *A Terceira Onda*.<sup>5</sup>

Ao lado das questões emblemáticas que envolvem a abordagem sobre os problemas educacionais que caracterizam o sistema de ensino público e privado do nosso país, precisamos hoje relacioná-las às questões que envolvem a adequada preparação de nossos jovens para um mundo pluricultural. A dinâmica das inovações comunicativas supera a capacidade humana de registrar e processar a intensa gama de informações que a realidade ora nos apresenta. Trata-se do processo de interações sociais articuladas por uma rede ampla e complexa de meios de comunicação como Tv, Internet, jornal, rádio, enfim, um mundo tecnológico que embora esteja a serviço de um novo Homem comprometido com a sua realidade sócio-cultural, parece ameaça-lo naquilo que ele mais aspira que é ser cidadão co-participante das transformações sociais que se fazem cada vez mais necessárias.

A escola deve, a partir de uma adequação em suas metodologias, atentar para o seu papel na formação do cidadão preparado para essa nova “onda”. Tal realidade traz à comunidade escolar novos desafios, como conhecimentos teóricos e novas práticas pedagógicas, novas posturas em relação ao ensino e à aprendizagem.

Entretanto, dois obstáculos dificultam esse processo, e é o que pretendo focar nesta Pesquisa de Mestrado. O primeiro diz respeito à falta de dados e análises mais sistematizadas sobre as particularidades que envolvem uma aprendizagem de conteúdos escolares, fazendo-se uso de produtos culturais originários da mídia (Imprensa, Tv, Vídeo, Computador, Multimídia).

O segundo trata da magia que a mídia promete aos professores, e do envolvimento fácil dos alunos quando do seu uso, exigindo uma pedagogia específica com particularidades em sua contribuição para o processo de aprendizagem, que precisam ser estudadas, à luz da transdisciplinaridade. São necessários estudos que permitam ampliar a educação para um sentido mais amplo e pleno por fazer uso de aprendizagens que

---

<sup>5</sup> A . Tofler, *A Terceira Onda*.Rio de Janeiro. Editora Record. 1980

desenvolvem no educando : novos sentidos, valores, habilidades, atitudes, explorando o seu imaginário, construído a partir da sua inserção no grupo sócio-econômico e cultural ao qual pertence.

Por outro lado, devemos deixar claro que educar o jovem para uma leitura crítica desses meios e da sua realidade exige do professor a consideração de que a aprendizagem é um processo construído, pelo próprio sujeito, ao longo da sua vivência ao longo da sua inscrição no processo histórico.

Além dos obstáculos acima citados, devemos ressaltar ainda outro: a desorientação dos professores quanto ao uso dos recursos midiáticos, causada por diversos fatores como a sua formação deficitária; a sua remuneração inadequada; a limitação de práticas pedagógicas impostas pelas escolas que não conseguiram criar um plano pedagógico adequado para tanto; e outros cuja citação é desnecessária.

Por isso, o problema que aqui coloco visa trazer novos subsídios aos educadores e comunicadores sobre o processo de aprendizagem formal, a partir dos recursos da mídia e de produtos culturais amplamente divulgados, e que constituem a realidade cotidiana dos nossos jovens.

Tal temática envolve questões que vão desde a exploração do processo educacional a partir da exploração de relações, significações, e encadeamentos que as imagens permitem, até a superação das dificuldades pelos professores no uso desses recursos em suas aulas, contando, a partir desta pesquisa, com orientação teórica e metodológicas numa perspectiva construtivista, segundo a qual o verdadeiro conhecimento é inalienável e intransferível pois resulta da reconstrução individual dos eventos do cotidiano cultural vivido e experienciado.

Apesar da natural dificuldade que a nova realidade impõe sobre estruturas tradicionais e deficitárias, como as das atuais instituições educacionais, e para atender à necessidade estratégica de desenvolvimento do país condizente com as novas realidades tecnológicas, temos que considerar a interdisciplinaridade que nos indicam os novos Parâmetros Curriculares integrantes da L.D.B. de 1996.

Aliás, é o que vimos trabalhando no LAPIC – Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação, enquanto pesquisador, não só em nível de mestrado, mas em pesquisas subvencionadas pelo CNPq e pela FAPESP sobre temas emergentes como é o caso da relação “Televisão / Criança”, a fim de contribuir com um banco de dados para os professores de ensino fundamental e demais segmentos da sociedade civil interessados nesta temática, em especial, devido ao papel atribuído à TV, como

desencadeadora de todo um processo de violência que tem como atores, e parcela de integrantes da sociedade infantil.

Tais pesquisas são calcadas nos objetivos que vêm se constituindo, ao longo do tempo, em uma das preocupações do LAPIC como afirma Pacheco :

*“mais do que integrar academia, escola e sociedade, o LAPIC vem discutindo a necessidade de o professor, por meio da comunicação social e de recursos midiáticos das novas linguagens e da mídia eletrônica, trabalhar as disciplinas curriculares com base em eixos temáticos globalizados e que fazem parte do cotidiano de uma sociedade plural – como: ‘saúde’, que inclui a qualidade do desenvolvimento físico, emocional, sexual, intelectual, moral e social; ‘cultura’, que inclui o conhecimento da diversidade cultural e o respeito por ela (incluindo etnias, religiões, ideologias); ‘educação’, que não inclui apenas o direito ao ingresso e à permanência na escola (educação democrática), mas o amor e o respeito por tudo que é nosso e do outro como a cidade, o bairro, a escola, o clube, as instituições públicas e privadas, as matas; ‘trabalho’, que, sem opressão, permita a satisfação das necessidades básicas; ‘lazer’, que seja não apenas para o descanso dos fins de semana, mas para o desenvolvimento da criatividade.*

*Só uma educação, formal ou informal, que considere esses eixos temáticos como ‘fins’ e não como ‘meios’, estará possibilitando a formação do cidadão consciente e crítico dos seus direitos e das suas responsabilidades, permitindo-lhe, assim, a análise crítica da realidade para que ele seja co-participante das transformações sociais”<sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> PACHECO, E. D. Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e dialógicas. Campinas. Ed. Papyrus. 1998, p. 10

## OBJETIVOS

### ➤ **Gerais :**

- ❖ Compreender para explicar, como ocorre o processo educomunicativo, através da inserção de produtos culturais da mídia, enquanto estratégias pedagógicas, numa situação controlada de ensino formal, durante as aulas de História com alunos de uma classe de Ensino Médio, de uma escola de livre escolha.

### ➤ **Específicos :**

- ❖ Compreender o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem quando se insere, como estratégia pedagógica um programa televisivo ficcional.
- ❖ Desenvolver uma análise sistemática do processo educomunicativo ocorrido durante as aulas de História no 1º. Colegial, ministradas por um professor-sujeito, num contexto específico atentando para os procedimentos pedagógicos aplicados na inserção de produtos da mídia.
- ❖ Compreender e explicar como ocorrem as imbricações entre os elementos dos discursos da “ficção” e da “não-ficção” e que interagem durante o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DIALÉTICA DA CONTEMPORANEIDADE

“Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes. Nesse sentido todos os tempos são globais, mas não há um tempo mundial (...) Todos os lugares são mundiais mas não há espaço mundial. Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares”.

**MILTON SANTOS.**

## CAPÍTULO 1 :

### EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DIALÉTICA DA CONTEMPORANEIDADE

É apropriado delimitar o conceito de *processo*, pois que estão implícitos nele a concepção de comunicação e do contexto educativo em estudo. Entende-se por *processo* qualquer operação ou tratamento contínuo, cujos acontecimentos e inter-relações acontecem de forma dinâmica, contínua, em evolução.

A visão da realidade em processo condiz com a filosofia científica adotada e subsidiada, por exemplo, pela dialética histórico-estrutural. A teoria da comunicação toma a base do conceito de processo com a crença de que a estrutura da realidade física não pode ser descoberta pelo homem, mas tem de ser criada pelo homem através de sua *praxis*; por isso, a preocupação metodológica de tomar um objeto a ser observado como algo dinâmico e complexo, pois estamos passando por um processo de mudanças intensas no modo como acessamos a informação e de como a utilizamos nas diversas situações do nosso cotidiano globalizado.

No processo de globalização, fenômeno econômico e sociocultural dos anos 90, está se unificando ‘virtualmente’ todo o Globo através das redes informatizadas, e que proporcionam mudanças fundamentais no nosso cotidiano. O comércio da mercadoria mais valorizada – a informação, exige milhões de bits trafegando por redes eletrônicas que, em questão de segundos, trocam outros tantos milhões de dólares, numa mágica da tecnologia, que parece ser tudo o que a tecnologia pós-moderna nos promete: agilidade, confiabilidade, individualidade, ampliando todas as habilidades humanas..... Esquece-se que na combinação de símbolos, constituem-se a linguagem e ideologias que se estendem através das metáforas delas extraídas como ‘pagamentos de dívidas’, ‘compras’, ‘transmissões de imagens pelos satélites’, ‘vozes’, enfim, tudo carrega valores sociais, econômicos, psíquicos, e assim por diante, prestando-se de ferramentas para o trabalho humano de dar ‘nomes às coisas’, dar significados individuais e coletivos às coisas e pensamentos.

Por causa da complexidade de nossa sociedade pós-industrial, o termo Globalização representa o processo econômico em que vivemos, mesmo sob diferentes linhas de interpretação sobre o termo. As metáforas sobre Globalização, por exemplo, são



várias, positivas e utópicas, ou até mesmo catastróficas. Interessa a nós entendê-la como um signo da modernização responsável pela comunicação instantânea em teias multimidiáticas, garantidoras de uma 'globalidade de idéias, padrões e valores socioculturais – universo de signos e símbolos, cultura de massa mundializada, graças à veloz circulação de informações.

No entanto, o que se percebe é a prática de uma indústria cultural de produção para alcance mundial, com um poderoso setor de representações estilizadas do modo de vida, projetado como que num catálogo imaginário de 'modelos sociais', prontos para o consumo em larga escala, graças a uma forte ampliação do sistema industrial de produção e distribuição dos produtos, materiais e formas simbólicas, em desenvolvimento desde remotos tempos do capitalismo primitivo. Ocorre hoje uma aceleração como nunca visto no processo econômico de centralização do poder em setores da comunicação, resultando em oligopólios com imenso capital concentrado, e administrando grandes proporções do mercado mundial da rede de produção e consumo dos bens simbólicos.

Sabe-se que o ser humano é dotado de uma capacidade particular desde suas origens de criar imagens interiores, com as quais sua imaginação toma forma, porém, estas imagens interiores não podem ser transmitidas como num filme. Contudo, é necessidade vital para o Homo Sapiens exteriorizar essas imagens interiores. Sendo assim, este buscou uma forma de conseguir trazê-las a tona, a fim de se comunicar e possibilitar a sua interação com outros de sua espécie. Ao dar continuidade ao processo de socialização dos mesmos, possibilita-se o crescimento da sociedade e, através da troca de informações, passa-se a compreender o seu próprio mundo. Só assim se produz o conhecimento e se caracteriza a evolução humana.

A cultura, neste ponto de vista, nada mais é que uma "fala" do homem que parte do seu interior, em que o ser humano se despe diante de um mundo exterior. Como nos diz Neiva Jr. *estamos no século das representações, numa sociedade pós-industrial que é capaz de preferir o acúmulo de informações à produção de objetos em série*<sup>7</sup>, o que nos faz entender como a produção e a circulação das formas simbólicas nas sociedades modernas são inseparáveis das atividades das indústrias da mídia, cujo papel é tão fundamental e tão onipresente no cotidiano que é difícil entender a cultura em tempos de globalização e mundialização que não seja levando em consideração a dinâmica das trocas simbólicas e o seu contexto histórico-social.

---

<sup>7</sup> E. Neiva Jr. *A imagem* (1986). São Paulo : Ática, p. 76

Tomamos, então, a concepção ‘estrutural de cultura’ de John B. Thompson, onde os *fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas...a constituição significativa das formas simbólicas e a sua contextualização social*<sup>8</sup>. Neste sentido, a análise cultural é um estudo das formas simbólicas – ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas cotidianamente. *Tais formas são recebidas por indivíduos que estão situados em contextos sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valorizadas*<sup>9</sup>.

Os meios de comunicação são, hoje, um dispositivo que simula o mundo real para ‘re-espacializá-lo e administrá-lo’, na expressão do pesquisador brasileiro Dênis de Moraes. Dá-se uma “negociação” entre o indivíduo e os produtos culturais, através das unidades operacionais: a persuasão, a sedução e o convencimento, a “tentação disciplinar”, e que se generalizam por meio de formas discursivas móveis, fluidas e sugestivas, de maneira que o consumidor irá relacionar os bens e se apropriar deles, definindo o que considera publicamente valioso, bem como os modos com que se integra e se distingue da sociedade.

Nos dizeres de Néstor Garcia Canclini, em seus estudos sobre Cultura Urbana no Departamento de Antropologia da Universidade Autônoma Metropolitana do México, a cultura deve ser entendida como um processo de montagem multinacional, numa articulação flexível de partes, colagem de traços para ser usado e lido por qualquer cidadão do mundo, graças à veloz circulação de bens materiais e simbólicos. Desta forma, pode-se considerar como sendo *as atividades do consumo cultural que configuram uma dimensão da cidadania, (onde) o mercado estabelece um regime convergente para essas formas de participação através da ordem do consumo*<sup>10</sup>, representando novas condições culturais e políticas de re-articulação entre o Público e o

---

<sup>8</sup> J. B. Thompson. *Ideologia e Cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.*(1995)  
Petrópolis : Vozes.

<sup>9</sup> Ibidem, pag. 201

<sup>10</sup> N. G.Canclini. *Consumidores e Cidadãos – conflitos multiculturais da globalização.* (1997).Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 24.

Privado. O cidadão atual é mais habitante da cidade do que da nação, modelo de organização civil válido até a década de 80, porque mantém-se mais do que nunca enraizado em sua cultura local, porém reorganizada pelo fluxo transnacional de bens e mensagens.

Sabemos também que as necessidades humanas tornam-se conscientes no indivíduo sempre sob a forma de necessidades do EU. O EU tem fome, sente dores (física ou psíquicas); no EU nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do EU<sup>11</sup>. É, portanto, no cotidiano que encontramos a verdadeira *essência da substância social*<sup>12</sup>, que é a 'produção' e 'uso' de valores sociais, grupais, constituidores de parte do ser genérico do homem indivíduo e sociedade.

O individual sempre se constrói a partir de modelos construídos coletivamente, e que atuam sobre o particular de maneira a indicar-lhe situações ou tipos modelares, que se prestam ao processo de construção de uma identidade no indivíduo, de modo a satisfazer-lhe a necessidade de pertencimento ao coletivo, sem, no entanto, perder seu espaço de 'cidadão'. A socialização de cada indivíduo garante a introjeção de valores coletivos, tomando o valor como *tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento dos componentes essenciais (...)* O valor, portanto, é uma categoria ontológica social. (...) É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais<sup>13</sup>. É, assim, nas relações entre as atividades humanas que se estabelece a moral, entendida como a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana, sendo a portadora desta sempre alguma estrutura social concreta. Tem-se, deste modo, a moral como um sistema de exigências e costumes coletivos, constituidores de valores sociais.

Reconsiderando a análise catastrófica sobre a homogeneização do consumo de bens simbólicos, e da decorrente alienação global prevista, *há padrões de identificação de atores sociais tanto quanto de conteúdos simbólicos que podem ultrapassar uma hegemonia, no caso, determinada apenas pelo mercado*<sup>14</sup>. Nos estudos da recepção, redescobre-se o espaço de interação entre os envolvidos no processo comunicacional, de forma ativa, uma vez que a noção de cotidiano é tomada não apenas em sua conotação

---

<sup>11</sup> Agnes Heller. *O cotidiano e a história*. 3ª edição, Paz e Terra, 1989.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 20

<sup>13</sup> Ibidem, p. 4

<sup>14</sup> Ibidem, p.28

mais ampla, mas enquanto *âmbito de 'produção, circulações, consumo de significações'*,(onde), *a cultura se situa no interior das práticas nas quais se dão as significações*<sup>15</sup>.

Trata-se dos seus 'usos' e das características dos fenômenos decorrentes da aplicação de avançada tecnologia. A Internet é, por exemplo, uma das novas vias de acesso aos produtos, que adquirem novos valores, de uso e de troca, e assumem funções simbólicas para além das decorrentes do sistema econômico industrial a que pertencem. Trata-se, na verdade, do valor de troca a que se presta a informação, o que representa o grau de importância dela como matéria-prima na rede simbólica constituidora da cultura midiática, própria de uma sociedade ultra tecnologizada.

*O contexto de economia globalizada e de cultura mundializada que caracterizam o capitalismo tardio, as tecnologias propiciam ao campo da comunicação um dinamismo sem precedentes. Elas tornam disponível, a camadas ponderáveis de audiência, um estoque inimaginável de dados e imagens, de opções de entretenimento e de simulacros. Os aparatos de divulgação disponibilizam signos sociais que assumem significação mundial. (...) Não apenas marcas de produtos, como também referências culturais afirmam-se perante os consumidores, sem procedências nitidamente identificadas*<sup>16</sup>, dado o consumo globalizado destes símbolos, cada vez mais desterritorializados, conforme expressão criada pelo mesmo autor. Caracterizam-se os sistemas comunicacionais como configurados por uma rede informatizada, onde a troca de informações expõe a transnacionalização da cultura, *desenraizada, multipolarizada, expansível em interações e intersecções, globalmente segmentada*<sup>17</sup>.

As tecnologias de comunicação, ao aproximarem as pessoas de diferentes regiões, tornariam o mundo cada vez menor e idêntico; *viveríamos hoje uma realidade na qual teria ocorrido uma standardização dos produtos consumidos em escala mundial, homogeneizando de maneira irrevogável nossas necessidades*<sup>18</sup>. Na definição de Mundialização, Renato Ortiz acredita que *seria mais convincente compreender a mundialização como processo e identidade. Processo que se reproduz e se desfaz incessantemente no contexto das disputas e das aspirações divididas pelos atores sociais. Mas que se reveste, no caso que nos interessa, de uma dimensão abrangente,*

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 35

<sup>16</sup> D.Moraes "A dialética das mídias globais". IN: MORAES, D. (org.). *Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea*. (1997). São Paulo: Letra Livre, p. 19.

<sup>17</sup> Ibidem, p.21

<sup>18</sup> R. Ortiz. *Mundialização e Cultura* .(1998). São Paulo: Brasiliense.

*englobando outras formas de organização social. A totalidade penetra as partes no seu âmago, redefinindo-as nas suas especificidades*<sup>19</sup>.

No aspecto mais social, sem deixar o enfoque dialético e crítico sobre o processo comunicacional, pergunta-se ainda sobre os ‘mecanismos’ estratégicos desta indústria mundial da cultura que, utilizando-se do seu poder econômico e político, consegue impor-se, mais do que simplesmente penetrar, no acervo cultural de um grupo particular, tornando-se não só parte dele mas, principalmente, ordenador e referência aos cidadãos daquele grupo para a constituição de uma ‘visão de mundo’. A discussão sobre a cultura ‘de massa’ e a ‘uniformização das consciências’ ainda se debate com o dilema sobre a dissolução das individualidades causadas pela difusão tecnológica.

Desde a idéia de uma “aldeia global” proposta por McLuhan, consagra-se a homogeneização dos hábitos e do pensamento proporcionados pela tecnologia da comunicação. A modernização da sociedade brasileira, assim como outras da América Latina durante os anos 60, 70 e 80, proporcionou uma reorganização da esfera cultural com a consolidação da indústria cultural. Observa-se como as práticas sociais de culturas regionais - as festas, o artesanato, os divertimentos – são perpassados pela totalidade das relações capitalistas, e, por isso, levam a tradição local à penetração e modificação de seus elementos culturais regionais.

O termo ‘meio de comunicação de massa’ traz em si o peso de uma indústria cultural que, conforme os pensadores da Escola de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Marcuse, Horkheimer), exerce o poder de moldar as consciências de uma grande parcela da população que, a despeito de suas particularidades, deixa-se definir pelos modelos sociais postos pela mídia. A idéia de massa homogeneizada obscurece o fato de que as mensagens transmitidas pelas indústrias da mídia são recebidas por pessoas particulares, em seus contextos históricos particulares.

A análise da comunicação de massa deve começar considerando a natureza e o desenvolvimento do conjunto de instituições implicadas na produção em larga escala e na difusão generalizada dos bens simbólicos. Só assim podemos compreender os produtos da mídia *como formas simbólicas mercantilizadas e reproduzíveis que se tornam disponíveis, em amplas abrangências de tempo e espaço, para pública circulação e recepção*<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Ibidem, p. 30

<sup>20</sup> J. B Thompson. *Ideologia e Cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (1995) . Petrópolis : Vozes, p. 295

Ainda se tem que analisar o processo de difusão e interação decorrentes da troca econômica. Um exemplo é o caso da TV que, conforme Thompsom, é um meio exemplar do impacto interacional dos meios técnicos nas relações sociais. Thompsom sistematiza 4 aspectos desse processo : 1) os meios facilitam a interação através do tempo e do espaço; 2) eles modificam a maneira como as pessoas agem para os outros, enquanto os outros para os quais essas pessoas estão agindo se constituem numa audiência que é ampla, remota e dispersa no tempo e no espaço; (3) eles modificam a maneira como as pessoas agem em resposta aos outros, na medida em que podem agir em resposta a outros que estão localizados em contextos distantes.

Além destas três dimensões definidas por Thompsom para caracterizar o impacto interacional, o historiador inglês ainda considera uma quarta dimensão. Sua afirmação é a de que *(4) os meios também modificam as maneiras como as pessoas agem e interagem no processo de recepção, isto é, eles atingem a organização social daquelas esferas da vida cotidiana em que a recepção das mensagens por eles mediadas é uma atividade rotineira*<sup>21</sup>.

A compreensão sobre os significados que as mensagens televisivas adquirem no processo de representação feita pelo aluno, depende da análise das características espaciais, temporais e sociais da atividade e do contexto de recepção, e é importante enfatizar que *as atividades de recepção são práticas sociais complexas que envolvem graus diferenciados de habilidades e atenção, que são acompanhados por graus diferentes de prazer e interesse, e que se entrecruzam de maneiras complexas com outras atividades e interações que têm lugar na região de recepção*<sup>22</sup>.

Logicamente que a ideologia presente nos meios de comunicação de massa persiste e se renova com os avanços tecnológicos, pois que a mediação<sup>23</sup> da cultura moderna deve propiciar o quadro de referência principal, onde as formas simbólicas transmitidas pelos meios técnicos da comunicação devem ser levadas em conta na análise da ideologia. Os meios de comunicação de massa não são apenas canais de circulação e difusão das formas simbólicas, eles representam mecanismos que criam novos tipos de ação e interação, novos tipos de relações sociais que se constituem em 'representações sociais' sobre 'modos de ser' valorizados pela sociedade midiática.

---

<sup>21</sup> Ibidem, p. 307

<sup>22</sup> Ibidem, p. 310

<sup>23</sup> Conceito utilizado das definições de Thompsom, apresentados no que interessa no próprio parágrafo.

De qualquer maneira, sobre a ideologia e a pluralidade de meios e mensagens proporcionada pela nova tecnologia da produção e difusão dos programas televisivos, por exemplo, observemos que *sendo produto da Indústria Cultural, prerrogativa de uma elite institucionalizada que domina os M.C.M., não estaria isento de uma ideologia que se impõe à 'massa' através de estereótipos e mitos que deformam a realidade. A realidade deformada se reflete na consciência dos indivíduos e o que passa a imperar é o status quo*<sup>24</sup>. O que se observa é como o desenvolvimento da comunicação de massa fez aumentar o raio de operação da ideologia nas sociedades modernas, pois garante que as formas simbólicas sejam transmitidas para audiências extensas e potencialmente amplas

Os M.C.M. exigem um enfoque tríplice para a compreensão dos processos comunicacionais que ocorrem na cultura moderna, delimitando as especificidades de cada meio técnico e de cada recepção e significação da mensagem. São eles : produção e difusão da forma simbólica; construção da mensagem, e recepção/apropriação, a fim de que se possa interpretar o caráter ideológico das mensagens. E, para Thompson, requer os estudos da hermenêutica sobre a interpretação contextualizada das formas simbólicas porque ela ensina que a recepção sempre implica um processo contextualizado e criativo de interpretação, *no qual os indivíduos se servem dos recursos de que dispõem, para dar sentido às mensagens que recebem. Ela também chama a nossa atenção para o fato de que a atividade de 'apropriação' faz parte de um processo mais extenso de formação pessoal, através do qual os indivíduos desenvolvem um sentido, para eles mesmos e para os outros, de sua história, de seu lugar no mundo e dos grupos sociais a que pertencem*<sup>25</sup>

Nas circunstâncias atuais em que vivemos, o fenômeno da ideologia adquire um novo horizonte e complexidade por ser apenas uma parte da complexa circulação das formas simbólicas, ampliada pela rede tecnológica que dá suporte material para este feito. Alimentada por empresas e instituições com interesses econômicos e políticos, a esta rede tecnológica exerce seus poderes caracterizada que está pela mediação da cultura moderna.

Por outro lado, importa as maneiras de receber as mensagens comunicativas pois que são, hoje, maneiras de agir, na medida em que as tomamos como ações qualificadas e significativas para os interlocutores, exigindo uma análise do significado das mensagens e da maneira como são recebidas e interpretadas, recebendo um enfoque onde “o sentido

---

<sup>24</sup> E. D Pacheco. *Pica-Pau, Herói ou Vilão* (1985). Tese de Doutorado. PUC - SP, p. 285

<sup>25</sup> J. B Thompson. *Mídia e Modernidade – uma teoria social da mídia*. (1998). Petrópolis.: Vozes, p.17

da mensagem” como uma característica que está sendo constantemente construída, renovada, transformada, pelo processo de apropriação e representação será de grande relevância.

A apreensão da realidade é um processo mediatizado pela linguagem, pelo simbólico, tornando inteligíveis a realidade física/social, inserindo o indivíduo em um grupo estabelecendo trocas. O francês Sergi Moscovici desenvolveu o conceito de representação social, entendendo-a como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Desta forma, a representação social determina o campo das comunicações possíveis dos valores e das regras compartilhadas pelo grupo e que regem suas condutas, apresentando-se como o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente.

O comportamento individual vincula-se sempre ao “fundo” partilhado por todos de uma sociedade, de um acervo cultural. E acredita-se que passamos por um processo de homogeneização dos costumes que se instauram com força no mercado consumidor visado graças ao poder da tecnologia da comunicação e da indústria cultural. Entretanto, observa-se ao lado desse suposto processo de pasteurização das pessoas consumidoras, uma conquista da fidelidade do consumidor exigente e individualizado ao se vincular à competência das mídias de alcançarem as emoções que impelem as escolhas dos consumidores. E aí é preciso saber como dizer (vender) aos consumidores regionais sobre os produtos mundializados.

Nesse processo de ‘elevar-se’ do particular para o coletivo, humanizando-se, a arte cumpre o papel de elevação devido ao que representa como memória da história humana, e ao que se presta como categoria de catarse, uma das mais centrais da arte, e que é ética também, na posição da filósofa Agnes Heller. Aliás, após a ‘onda apocalíptica’ que abateu os teóricos das ciências humanas quanto aos processos comunicacionais em nossa sociedade desde a escola de Frankfurt, ressurgiu uma *percepção da pluralidade dos atores sociais (que) possibilita outras costuras explicativas na identificação do lugar da comunicação, bem como na ruptura de fronteiras disciplinares e nos novos indicadores sobre o significado do tempo social*<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> M. W. de Souza “Recepção e Comunicação”. In: \_\_\_\_ (org). *Sujeito, o lado oculto do receptor* (1995). Ed. Brasiliense



## A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A linguagem também é um processo dinâmico, em constante evolução. No entanto, quando aplicamos seu registro no papel torna-se apenas o retrato de um processo. Entretanto, grande parte da pesquisa científica de comunicação procura isolar fatores que fazem ou não diferença no desenvolvimento do processo. É bom lembrar também que a educação é e deve ser entendida como um processo; portanto, é um estudo sobre um processo educacional, onde são “*as inter-relações dinâmicas entre os ingredientes surgidas durante o processo*”<sup>27</sup> que importam. E para dar significados apropriados ao que representam as inter-relações no processo em estudo, no caso o da aprendizagem através da mídia, elementos do processo serão separados e apresentados, apesar de muitos deles nem sempre serem separáveis e nunca operarem independentemente.

Apesar da limitação em compreender um processo, a proposta é criar a “*vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação, e que as tecnologias comunicacionais ganhem a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania*”<sup>28</sup>

Trabalhos acadêmicos vêm identificando a formação do novo profissional que estaria exercendo a mediação de forma mais eficiente, atingindo a educação desejada, num processo educacional. Refiro-me, por exemplo, aos trabalhos dos professores Maria Felisminda Fusari, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Ismar de Oliveira Soares, Elza Dias Pacheco, Adilson Citelli, da Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, dentre outros. Nos Simpósios Brasileiros de Comunicação e Educação (1988 – 1990 – 1994), e em ações como a Revista Comunicação e Educação, editada pela ECA/Moderna, podemos encontrar exemplos do trabalho de pesquisadores e docentes nesta direção.

Do III Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação podemos extrair de seus anais, a preocupação em executar o previsto pelo **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993 – 2003), ou seja, ser mais “um instrumento de lutas e alianças em prol da recuperação da educação básica, acima de partidos e de ideologias”, onde a “promoção

---

<sup>27</sup> BERLO, D. K. *O processo da comunicação. Introdução à teoria e à prática* (1999). São Paulo. Ed. Martins Fontes. p. 27.

<sup>28</sup> PENTEADO, H. D. *Pedagogia da Comunicação : sujeitos comunicantes*(1998). São Paulo. Cortez Editora. p. 13.

da cidadania” e o “uso sistemático do progresso tecnológico” aproximem definitivamente – ainda que de forma não totalmente resolvida – a Comunicação Social da área da Educação sistemática. *“Não há promoção da cidadania sem o necessário domínio sobre o meio ambiente comunicacional no qual se vive e através do qual os indivíduos se expressam: daí a necessidade de uma permanente leitura crítica dos processos e meios de comunicação.”*<sup>29</sup>

Neste contexto cultural em que se vive, a relação educação e comunicação precisa superar a prática instrumental que se faz da comunicação pela educação. A educação, a escola, o professor precisam superar a postura de defesa frente aos produtos da mídia como formadoras de opinião, exigindo também do seu interlocutor uma interação ativa e reflexiva, e que, assim como a escola, garanta ao jovem uma condição de sujeito social na medida em que adquire a capacidade de interação através dos meios tecnológicos de sua contemporaneidade. A primeira alfabetização, a escrita, continuará sendo fundamental, mas a segunda alfabetização, a da multimídia, precisa ser tomada pelos educadores como parte de sua ação pedagógica que garanta a construção de *“ciudadanos ey desarrollar sujetos autônomos”*, como diz Martin-Barbero em vários de seus textos.

Também para garantir o sucesso deste novo modelo de educação e comunicação, o professor tem uma nova prática social representando sua função no processo de aprendizagem, ou seja, o de mediador e problematizador das informações acessadas pelos seus alunos, fazendo uso de diversos meios de comunicação como canal, e de suas linguagens como códigos sócio-culturais em manipulação. Superar a prática da simples transmissão de um saber acumulado e reproduzido é exigência dos tempos, faltam-nos profissionais formados para esta nova postura educacional e dominando teórica e metodologicamente os produtos culturais da mídia como meio e como objeto de aprendizagem, a fim de se cumprir o desejado como nas palavras de Martin-Barbero.

Entendendo o processo como complexo e dinâmico, rico em significados e valores, e consideradas suas funções e ações dentro da rede midiática, onde todos estabelecem inter-relações, só é possível compreendê-lo se, então, separarmos alguns elementos principais, sem se esquecer da dinâmica natural do processo comunicacional desenvolvida em aula, tendo um objetivo específico, a *aprendizagem*.

---

<sup>29</sup> SOARES, I. de O. *“Comunicação Social e Educação : entre o mercado e a cidadania”*. In. *Comunicação e Plano Decenal de Educação : Rumo ao ano 2003* (1996). Anais do III Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação. São Paulo. Ed. Fac. Claretianas.. p. 15.

Adotando um modelo para pensarmos o processo de comunicação, podemos recorrer ao modelo, sistematizado por David K. Berlo (1999), que define os ingredientes básicos da comunicação em: 1) a fonte; 2) o codificador; 3) a mensagem; 4) o canal; 5) o decodificador; 6) o receptor; mas que não deixa de frisar o processo dinâmico e dialético que se dá permanentemente entre estes ingredientes. E este modelo geral está sendo adotado neste estudo.

Por isso, daquele modelo teórico para focar o processo de comunicação, tomaremos alguns elementos centrais para garantir informações sobre o que se quer estudar:

- Fontes: que se expressam, que comunicam algum objetivo em sua participação no processo;
- Codificadores: que traduzem esta participação em forma de mensagem;
- Canais: os intermediários, o condutor de mensagens;
- Decodificadores: que retraduzem, decifram o código para se ler a mensagem, e lhe dar sentido;
- Receptores: a outra ponta do processo comunicacional, mas que reincide como Fonte, garantindo um processo dialético e de forma helicoidal, no sentido de ir se acumulando, sempre reconstruindo os significados, materiais e morais, das mensagens e seus códigos.

Naturalmente que identificar os elementos não é o suficiente, e neste estudo nem se fará uma sistematização sobre quem é o canal, quem é o codificador. O que se pretende mostrar é que, além da natureza dinâmica e dialética deste processo, as mensagens trazem informações sobre cada um daqueles elementos envolvidos no processo comunicacional, e que podem servir para a produção de algum tipo de conhecimento. O valor adquirido pelo conhecimento dependerá da sua posição como elemento participante do processo (fonte, canal, etc), e do tipo de relações valorativas que foram sendo estabelecidas entre aquelas informações, o que delas se tirou, que uso delas se faz.

Tomemos então os conteúdos das mensagens envolvidas num processo educacional, onde, fazendo uso da classificação, podemos chamar de decodificadores e/ou canais. Trata-se do contexto cultural em que estão envolvidos todos os elementos do processo comunicacional, que lidam com as mensagens e seus códigos, constituídos de um acervo de símbolos, metáforas, analogias, enfim, impressões, sensações, valores

coletivos presentes em produtos da cultural midiática, e que constituem o conteúdo cultural de domínio social, de onde se vê a convergência de todos os indivíduos. Isto nos leva ao conceito de *convergência de interesses*, conforme faz o Professor Adilson Odair Citelli, professor e pesquisador da Escola de Comunicações e Artes da USP, como algo próximo do que seria esse cabedal de informações e significados compartilhados por todos, ressaltados do caldo cultural e tomados com interesses próximos.

Independente de apresentar um aspecto inerente a todo processo comunicacional, sabemos que todos os participantes exercem, em diferentes graus e posições, um determinado poder de construção destes significados coletivos, além de, obviamente, utilizarem-se deles para completar o acervo particular de referências coletivas, tais como os de pertencer a algum grupo social como gangues de jovens que utilizam roupas e têm comportamentos próprios, parte das mensagens (diretas ou subliminares) do grupo à coletividade a respeito de si e dos outros, ou seja, códigos participantes da formação de mensagens expressas pelo grupo e seus integrantes.

É claro que em uma situação de educação formal, todos os indivíduos envolvidos também vivem durante as aulas algo semelhante ao processo descrito, mas que se particulariza em dois aspectos:

- O de se garantir a prática dialógica que permite a troca de conhecimentos e no seu acúmulo em cada um dos indivíduos, na medida em que se comunicam mensagens; e ao fazer com que os alunos aprendam a interpretar tais mensagens, em vários aspectos e, principalmente os subliminares, garantindo a capacidade daqueles em participar do processo comunicacional;
- O de atingir alguns objetivos gerais da formação do aluno como cidadão, requerendo da escola e de seus profissionais a garantia das condições para tanto, visando a inserção imediata das crianças e dos jovens na sociedade contemporânea, o que significa dizer, dominando as tecnologias e as linguagens existentes.
- Ampliar e dinamizar a aprendizagem, contribuindo para o crescimento humano na medida em que são trabalhados o conjunto dos níveis de realidade e seu conhecimento, paralelamente ao conjunto dos níveis de percepção e seu conhecimento.

Berlo (1999) destaca a similaridade dos processos de comunicação e de aprendizagem, verificando que assim como aqueles elementos apontados, o processo de

aprendizagem pode ser entendido através de alguns de seus elementos: o estímulo (externo ou interno ao indivíduo), a percepção do estímulo pelo organismo, a interpretação do estímulo, resposta experimental e conseqüência compensadora da resposta experimental. Também em constante dinâmica dialética, as etapas sucessivas permitem a aprendizagem e têm a mensagem como estímulo.

Ao executar a decodificação da mensagem, o sujeito poderá codificar nova mensagem, emitida como resposta, que é uma interpretação do sujeito. Ao fazê-la, o sujeito está mantendo um diálogo intradiscursivo com si mesmo, articulando os conteúdos das mensagens, estabelecendo relações com os símbolos e códigos já dominados por ele. Ao dar significados aos novos conteúdos expressos pela mensagem, o sujeito se torna o produtor de novos conteúdos de mensagens que serão expressos por ele em um tipo de canal, com um tipo determinado de linguagem, e emitindo significados, valores, informações que, novamente, continuarão sendo objeto de manipulação de outros comunicadores. Decorrente desta cadeia, o feedback de que todo sujeito social precisa, sobre si e sobre as coisas de seu ambiente real e cultural, permite a construção de *representações sociais* das coisas, pessoas e situações, garantindo a aprendizagem na medida que exige a realização de significações por parte dos envolvidos.

A situação escolar traz intrinsecamente a similaridade de uma comunicação. E a interpretação é a capacidade humana sobre a qual a escola deve se preocupar em desenvolver nos seus educandos. Além de estabelecer a troca, a circulação das mensagens, a escola e o professor precisam atentar para a empatia necessária entre os alunos e o conjunto das mensagens utilizadas. E também a forma como se dá a comunicação educativa : a freqüência e as alternâncias dos canais utilizados; a abordagem através de diferentes linguagens, e suas intertextualidades; a maneira dialógica e dinâmica de estabelecer a circulação de idéias e informações; as atividades de produção de conhecimentos sistematizados; a empatia com o tema apresentado pelos conteúdos das mensagens, etc, etc.

De qualquer maneira, não podemos esquecer que os papéis sociais representados pela posição de professor e o de aluno fazem as mensagens transmitirem valores sociais de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educacional, mas ficaremos na análise dos conteúdos das mensagens trocadas durante o processo em estudo sob outro aspecto, procurando detectar nas mensagens dos alunos (respostas, estímulos) alguns indícios que apontem para uma incorporação de capacidades (pré-existentes mas não dirigidas) entre os alunos, tais como a de lidar com a linguagem e o meio de

comunicação, e sobretudo, com as informações multimidiáticas em transmissão sob um olhar crítico.

Assim, adotamos um conjunto de técnicas de análise do processo educacional visando obter alguns procedimentos sistemáticos e objetivos para fazer a descrição dos conteúdos das mensagens (canais e códigos), da condição de emissão e de recepção delas, e de forma qualitativa conforme algumas categorias aplicadas na análise do conteúdo das mensagens deixadas pelos alunos nas avaliações escritas, aplicadas durante atividades em sala de aula.

Ao fazer a análise temática dos conteúdos presentes nas mensagens dos produtos da mídia, e da resposta dos alunos a questões-problema que estimulam a interpretação por parte daqueles a respeito de situações reais ou fictícias, constituidoras do caldo cultural compartilhado por todos, preocupamo-nos em garantir condições mais objetivas para estabelecer inferências relativas às condições de recepção pelos alunos das informações e emitidas por diferentes suportes (canais), tais como o jornal e a Tv; e as utilizações feitas pelos alunos de elementos tomados da mídia para a criação de uma resposta formal, procurando estabelecer um painel sistematizado da(s) representação(ões) que os alunos constituíram sobre determinados conteúdos abordados em sala.

Para tanto, desenvolveremos algumas técnicas de análise de respostas dadas pelos alunos, tendo a mídia como objeto e como meio de informação, estabelecendo relações com informações sobre situações reais, atuais e do passado, trazidas pelos meios e traduzidas em fontes de comunicação de mensagens. Do complexo de mensagens que as fontes transmitem, inclusive dos alunos, procuraremos detectar de que maneira estes se apropriaram de elementos dos discursos envolvidos no processo educacional, e como isto é formulado por eles, constituindo-se desta forma em novas fontes, capaz de estabelecerem diálogo ao se interagirem. Para tanto, serão objeto de análise detalhada as mensagens elaboradas de maneira formal através da linguagem escrita, trazendo significantes e significados nas palavras, e no texto construindo o seu discurso.

Não se pretende fazer uma leitura léxica do conteúdo das respostas, mas tão somente uma interpretação objetiva das trocas simbólicas que ocorreram entre conteúdos detectados nos produtos culturais utilizados e os apresentados nos textos elaborados pelos alunos, dos quais retiraremos alguns elementos representativos, a que chamaremos

de MARCAS TEXTUAIS, e com as quais trabalharemos na análise, como se demonstrará brevemente.

## **A APRENDIZAGEM COMO OBJETIVO DO PROCESSO COMUNICACIONAL**

Assim como a idéia de processo, o conceito de *aprendizagem* pode se utilizar de diferentes teorias, e as pesquisas ainda não eliminaram as contradições a respeito de como se dá a aprendizagem no ser humano. De qualquer maneira, a aprendizagem também é um *processo*, e, por isso, podemos falar de seus ingredientes e, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, basear-se em fundamentos epistemológicos como os tomados de Dermeval Saviani, além de Piaget e Vygotski.

Toda reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, onde o homem é quem constrói sua humanidade sobre a base de natureza biofísica. Isto significa que a educação é o trabalho de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos. Toda produção não-material é senão *“a forma através da qual o homem apreende o mundo expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis porque se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento tais como: conhecimento sensível, intuitivo, efetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético...”*<sup>30</sup>.

Do ponto de vista da educação, estes tipos de saber interessam enquanto elementos que os seres humanos necessitam apreender, assimilar, desenvolvendo-os e, através deles, desenvolvendo-se como ser social. Por isso, o saber que interessa à escola deve ser todo aquele que resulta do processo de aprendizagem e do trabalho educativo.

A natureza da aula é, portanto, o momento único e exclusivo em que professor e alunos trabalham na construção dos diversos saberes, onde o objeto da educação é, *“de um lado a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”*

31

---

<sup>30</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica, primeiras aproximações* (1996). Campinas/São Paulo. Editora Autores Associados. p. 11.

<sup>31</sup> Ibid. p. 17.

E Dervival Saviani define para o primeiro aspecto (a identificação), a atitude do professor em escolher o importante, excluindo o trivial, tornando-o um conhecimento “clássico”. Mas o “clássico” não se opõe ao moderno e ao atual. Estes últimos podem, pois, se constituir em objetos de estudo do trabalho pedagógico. E, quanto ao segundo aspecto (as formas), trata-se de organização de meios através dos quais o sujeito apreende os conteúdos. Assim, além de um saber sistematizado, é preciso viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.

Neste sentido, a aprendizagem ocorre quando há modificação relativamente permanente na disposição ou na capacidade do Homem, ocorrida como um resultado de sua atividade e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento e maturação do educando. Para tanto, a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada é que garantirá, ou não, a motivação e o envolvimento do aluno.

As estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, o traçado da estratégia didática precisa levar em conta as *experiências* de aprendizagem e *atividades* de ensino-aprendizagem. O professor precisa conseguir de seus alunos que se exponham ou vivam certas experiências capazes de induzir mudanças desejadas naqueles. E que isto exija dos alunos a exposição a situações e mensagens, ou seja, a problemas reais ou a representação dos problemas, a fatos e teorias, a fórmulas e teoremas, a conflitos, etc. Comumente isto é denominado *conteúdo da matéria*, mas isto parece eliminar o processo de vivências experimentadas pelo aluno de forma dinâmica.

A forma de oferecer ao aluno o ambiente oportuno para vivenciar as experiências desejadas pelo professor é através da estruturação de *atividades*, situações, que levem à aprendizagem pretendida. Conhecemos tal procedimento do professor por *método*, *técnicas de ensino*, mas isto não exprime a conotação dinâmica que é próprio do ensino-aprendizagem como ocorre com o conceito de *atividades*.

O objetivo geral no processo de ensino é que o aluno aprenda *conhecimentos*. Mas o domínio da aprendizagem humana é complexo, e podemos abrangê-la como na classificação elaborada por Benjamin Bloom que, em seu livro *Taxionomia dos Objetivos Educacionais*, a define sob três aspectos: no domínio cognitivo ou intelectual, no domínio afetivo ou valorativo, e no domínio motor. É no domínio cognitivo ou intelectual que acontecem o *Conhecimento* e as *Habilidades Intelectuais*, sendo que *conhecimentos* são todas as informações – idéias e fenômenos – armazenadas ou memorizadas pelo aluno, e por ele lembradas através da *recordação* ou do *reconhecimento*. As *Habilidades Intelectuais* designam modos de operação e técnicas gerais de tratamento de temas e



problemas, ou seja, um pensamento crítico que “*exige do indivíduo uma análise e compreensão da situação da problemática; uma bagagem de conhecimentos ou métodos que possam ser utilizados; e ainda certa facilidade em discernir as relações adequadas entre experiências prévias e a nova situação*”<sup>32</sup>.

O ensino formal, normalmente, tem privilegiado o domínio cognitivo da aprendizagem humana, esquecendo-se de que o desenvolvimento integral da pessoa exige a atenção igual, se não superior, ao desenvolvimento afetivo e emocional do aluno. Para tanto, a *receptividade*, conforme Bloom, é uma das subáreas da aprendizagem na área afetiva que torna o aluno disposto a receber certos estímulos e prestar atenção neles, levando-o a respostas, a valorizações, a organizações das informações, e, com isso, a caracterizar as informações apreendidas ao transformá-las em conhecimentos construídos.

O professor deve proporcionar, então, uma situação que conduza à problematização e ao raciocínio, e não à absorção passiva das idéias e informações do professor, o que significa dizer que este deve ser um comunicador dialogal e não um transmissor unilateral de informações. E como todo processo comunicacional, também o que ocorre visando a aprendizagem formal tem nos repertórios de intenções dos sujeitos envolvidos o caminho para a execução das atividades pedagógicas planejadas pelo professor. A propósito, Umberto Eco (1969) nos esclarece sobre as diversas funções da mensagem, raramente isoladas, mas que podemos listá-las como sendo:

1. Função indicativa ou referencial – a mensagem indica algo, um objetivo ou idéia;
2. Função emotiva – a mensagem quer suscitar emoções (associações de idéias, projeções, identificações, etc);
3. Função imperativa – a mensagem tenta impor um comportamento;
4. Função de contato – procura estabelecer vínculo psicológico com o receptor;
5. Função estética – pretende criar uma sensação harmoniosa;
6. Função metalingüística – a mensagem fala de outra mensagem ou de si mesma.

Assim, no processo comunicacional instaurado na sala de aula pode-se ter em suas mensagens a capacidade de estabelecer um *contato* afetivo do aluno com o conteúdo que o professor visa desenvolver em aula. E os estudos mostram que a comunicação é facilitada se estruturarmos nossa mensagem de maneira que o receptor

---

<sup>32</sup> BORDENAVE, J. D. ; PEREIRA, A . M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*.(1995). Petrópolis. Ed. Vozes, 15<sup>a</sup>. Edição. p..86.

(no caso, os alunos) perceba a sua estrutura, ou seja, a relação existente entre os diversos conhecimentos isolados.

O receptor passa por um processo de interação com a mensagem (o conteúdo em desenvolvimento na aula) que parte da *percepção*, de base puramente física com influências psicológicas do receptor, prosseguindo com a *decodificação*, onde aquele procura decifrar a mensagem a partir de referências que traz ou as encontradas no contexto da mensagem. Em seguida, ocorre o processo de *interpretação*, ou seja, atribuição de significado para uma mensagem que ainda ocorre de maneira totalmente pessoal em cada aluno, pois cada um tem um marco de referência próprio e pessoal para sua interpretação. Só então ocorre a *resposta* ou *reação* do receptor que, passando por um desequilíbrio de seus sistemas ou repertórios, vê-se obrigado a reagir de maneira a acomodar o novo dentro do sistema que traz, ou mesmo a alterar todo o sistema existente.

Por tudo isso, podemos dizer que a estrutura mental do receptor condiciona a recepção e aceitação de mensagens. Para o professor, a compreensão de que o significado não é propriedade exclusiva da mensagem e de seu emissor, mas resultante de sua interação com os repertórios do receptor, permitirá a ele criar atividades muito frutíferas para a aprendizagem através dos produtos da mídia.

Assim, a mediação é deliberada para que se dê o compartilhamento com os alunos dos sistemas conceituais instituídos, procurando induzi-los a utilizarem-se das operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados, contanto pra isso com a disposição emotiva daqueles devido às atividades e experiências vivenciadas através dos recursos da mídia.

Entretanto, de todo o processo comunicacional ocorrido durante as aulas realizadas, faremos foco sobre os produtos da mídia utilizados, analisando a narratividade que eles trazem ao processo e as mediações ocorridas para, então, verificarmos de que maneira os alunos ressignificaram os conteúdos daqueles produtos e de como foram capazes de sistematizar o conhecimento específico em estudo, demonstrando diferentes níveis de aprendizagem ocorrida.

## 1.1 - Práticas Pedagógicas e o uso da Mídia

A ação pedagógica se constitui de dois pólos: o ensino e a aprendizagem. O primeiro representado pela ação do professor, e o segundo pelo processo que se passa com os alunos. O construtivismo, enquanto fundamento pedagógico, aponta caminhos para a ação pedagógica norteada por questões em torno do “como se ensina” e também do “como se aprende”, dando a ênfase à construção do conhecimento através do próprio sujeito que, como demonstra Piaget, o faz pelos processos de *assimilação* e *acomodação* e os de *equilibração* e *abstração reflexiva*.

Definindo os dois conceitos<sup>33</sup> a partir de Piaget, a *Equilibração* é um fator regulatório interno, subjacente a uma organização biológica presente no desenvolvimento e atividade de inteligência, e constituidor de um estado de balanceamento, em constante mutações de compensações ativas. *Abstração Reflexiva* é o processo de retroalimentação vinda das atividades coordenativas ou operatórias para a organização interior, que lhe possibilita refletir sobre a forma geral das atividades.

De outro modo, Vygotsky entende esses movimentos como decorrentes da *internalização* produzida na relação entre sujeitos, e responsável por uma atividade social externa, que se transforma, então, numa atividade interna.

“Emília Ferrero nos remete à psicogênese da língua escrita vinculando a psicolinguística à visão piagetiana de ensino, onde “..os estímulos não atuam diretamente, mas são transformados pelos esquemas de assimilação do sujeito. A transformação é o resultado da ‘interpretação’ do estímulo que cada sujeito faz e é em razão desta interpretação que se produzem respostas aparentemente incompreensíveis para nós”<sup>34</sup>. Nesse sentido, o ‘conhecimento’ quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade, a partir da capacidade da criança e do jovem de estabelecerem relações cognitivas entre elementos do seu cotidiano e os apreendidos durante as aulas, ‘somados’ para a construção do conhecimento sobre a sua realidade.

A linguagem caracteriza-se como mediadora entre o social e o individual, e portanto, é ponto fundamental na compreensão do processo de construção do conhecimento sobre a realidade. É ela a responsável pela “*aquisição social da filogênese*,

---

<sup>33</sup> FURTH, H. G. *Piaget e o conhecimento*.(1974). Rio de Janeiro. Ed. Forense-Universitária. p. 293.

<sup>34</sup> FERRERO, E. *Orientação para classes de 1ª. série com dificuldade de aprendizagem*. Língua Portuguesa. Apostila. p. 52.

que se atualiza na ontogênese do indivíduo humano<sup>35</sup>, o que significa dizer que a linguagem é o sistema de suportes materiais de significações definidas sócio e culturalmente, ou seja, a linguagem influencia nosso modo de percepção da realidade, e é “criadora” da nossa imagem de mundo. O conhecimento é o processo de pensamento cujo resultado é a descrição da realidade, portanto, indissociavelmente ligado à prática social no cotidiano particular de cada grupo social ou indivíduo.

Como se vê, é só na interação social, na prática comunicacional que a compreensão se dá como um processo de respostas a um signo por meio de signos (subjetivos e coletivos), formando uma cadeia de natureza semiótica, e constituindo-se em consciência mediante a encarnação material de signos. Por isso, e pelas linhas escritas por M. Bakhtin, *“... a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.(...) A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem”*<sup>36</sup>.

O mesmo autor destaca as leis da comunicação como o processo de formação de uma consciência sobre a “realidade”, e que são leis diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. Já é no cotidiano que interagem os indivíduos no processo de produção de sua sobrevivência, a comunicação na vida cotidiana se constitui do material simbólico da vida interior (discurso interior) somado aos signos, que é um fenômeno do mundo exterior-social, e cujas formas *“...são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”*<sup>37</sup>, constituindo-se um acervo de símbolos e significados representativos da realidade, imagens, ícones, valores e enunciações. Tornam-se ‘vogais’ de um vocabulário semiótico, onde a imagem é apenas uma de suas linguagens.

A significação é, portanto, a função do signo, e o sujeito de sua formulação (o receptor) é o detentor dos conteúdos de uma consciência sobre a realidade (enquanto autor de seus pensamentos, desejos), mas apresenta-se como um fenômeno sócio-ideológico. A introspecção dessas significações constitui-se num ato de compreensão e, portanto, de aprendizagem. Mas como todo discurso social, traz imbricado nele valores ideológicos e se constitui em ‘enunciação’ de uma consciência sobre a realidade vivida.

---

<sup>35</sup> SCHAFF, A. *A linguagem e Conhecimento*.(1976). Coimbra. Ed. Almedura. p. 42.

<sup>36</sup> MIKHAIL, B. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995). São Paulo. Ed. Hucitec. p. 36.

<sup>37</sup> Ibid. p. 44.

Portanto, o grau de consciência é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social, e construída a partir das condições sociais imediatas e o estoque social de signos.

A assimilação imediata das formas do intercâmbio ou comunicação social representa o processo de “amadurecimento” do indivíduo para a cotidianidade. Começa pelos pequenos grupos como a família, a escola, onde se estabelece uma mediação entre o indivíduo e os costumes, normas, e a ética de outras integrações maiores; e continua na expansão de potencialidades de interação com o mundo cotidiano através das diversas linguagens existentes.

Portanto, para além do cumprimento de dever, a escola precisa inserir estas linguagens e seus suportes como tema e objeto de estudos de componentes curriculares, porque se trata do objetivo da educação brasileira garantir aos seus alunos e à sociedade uma forma geral a ampliação da cidadania, oferecendo aos jovens brasileiros uma capacitação para se tornarem leitores críticos de sua realidade midiática, e de exercerem a cidadania atuando através dos canais de comunicação que esta sociedade oferece.

A Educação Brasileira é hoje, talvez, o setor da sociedade que mais enfrenta uma cobrança por mudanças, pois os brasileiros ‘adquiriram’ - especialmente nestas últimas décadas - uma consciência ampliada sobre a responsabilidade que a educação tem na melhoria das condições de vida para o futuro, mas principalmente porque no processo econômico e político de globalização pelo qual passamos, vem se intensificando a necessidade de profissionais e cidadãos aptos aos novos tempos. Esquecemos, no entanto, que esta necessidade de “atualizar” a Educação Brasileira é ainda mais desafiadora quando atentamos para as condições reais de aprendizagem, numa atuação escolar onde a realidade impõe uma série de obstáculos a essas mudanças.

Se não bastasse esse enorme desafio, parte dele - transformar a situação escolar para despertar o interesse e o envolvimento do aluno - recebe uma dose extra de inovação quando procuramos caminhos metodológicos para inserir “imagens”, “metáforas”, “emoções” e outros recursos da ficção como elementos da prática pedagógica, visando desenvolver conhecimentos sobre a realidade. Procurando uma metodologia de ensino-aprendizagem fundamentada no compreender pelo prazer, Pierre Babin (1983) quer se utilizar de todas as inteligências e aptidões dos nossos jovens na tentativa de não só envolvê-los nesse processo de construção do conhecimento, mas principalmente de capacitá-los para a leitura crítica dos elementos culturais presentes em seu cotidiano.

Por que não posso usar da ficção - um filme de longa metragem, por exemplo - para abordar um tema do conteúdo escolar, programado dentro das normas de um conhecimento segmentado? Se posso usar um filme, como fazer sua utilização? Quais as possibilidades e implicações que isso traz? Em que medida estaria contribuindo para as mudanças necessárias que uma educação às vésperas do 3º. milênio requer? Estas são algumas das primeiras questões que fazia quando iniciei minhas preocupações em torno do ensino de História para o Ensino Médio na rede pública estadual, e que foram se ampliando e aprofundando na medida em que também assim ocorria com a minha prática educacional. A questão central está no uso do filme de ficção para a construção do conhecimento a respeito de alguns conteúdos do curso de História, como recurso para o estímulo dos alunos, e como conteúdo e/ou linguagem a serem decodificados.

De qualquer maneira, essas perguntas presentes no cenário educacional dos anos 90, não têm respostas claras e conclusivas, mas foram contribuindo para o processo de inserção de filmes comerciais nas aulas de História, assim como nas de outras disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, na medida em que foram sendo disponibilizados os recursos para tanto (Jornais, Tv, Vídeo, salas ambientes, videotecas) nas escolas públicas e privadas como recurso didático. Também foram norteando a prática do professor para a importância que representa inserir os meios de comunicação de massa no processo de aprendizagem.

Hoje, o professorado preocupa-se muito em fazer uso dos produtos destes meios como suportes de ensino e também como objetos de estudo, porque nossos jovens precisam dominar as linguagens que se entrecruzam em seu cotidiano, cada vez mais globalizado através da mídia, mas um cotidiano constituído também a partir das referências que eles têm do seu dia-a-dia. No entanto, os procedimentos pedagógicos e o conhecimento sobre o uso da imagem eletrônica não eram, e ainda não são, levados em conta como suporte teórico para uma intervenção pedagógica pelo professor.

Outras questões mais complexas surgiram, até mesmo no tocante à alteração do cotidiano escolar quando das aulas com filmes, mas a questão central está em entender como se pode utilizar da ficção e de seus elementos (metáforas, mitos, símbolos, signos) imagéticos (imagens, sons, movimentos) no processo de aprendizagem escolar, para a construção de um conhecimento sobre a realidade, para atuar sobre ela e capacitando nossos jovens para fazê-lo criticamente.

Ainda existe um desafio maior que é o de capacitar nossos professores para uma leitura crítica dos meios de comunicação, porque o conhecimento necessário sobre os

elementos componentes das linguagens envolvidas no processo de aprendizagem é básico para o sucesso no uso que se pode fazer deles. E aí temos um agravante pois que a formação desses professores, além de apresentar deficiências históricas, não ofereceu a eles a oportunidade de estudarem os fenômenos pertinentes à comunicação social (preconceitos, estereótipos, metáforas, etc), e que se constituem em elementos presentes na construção de uma “maneira de ver a realidade” a partir da ficção e das imagens transmitidas pela mídia, muito presente no cotidiano de todos nós, principalmente no das novas gerações, mas ausentes do cotidiano escolar e, pior, ainda não entendido como conteúdo necessário para a formação profissional de professores, ou, conseqüentemente, como recurso e objeto para os estudos escolares.

Por tudo isso é que se propõe algumas reflexões sobre esse processo paradoxal em que vivemos, isto é, o de cobrar dos profissionais da educação uma capacidade de atuação que vai além daquelas desenvolvidas no decorrer de sua formação, mas que decorre de uma necessidade premente : **a de educar pelos meios e para os meios** as novas gerações, para que se tornem aptos a fazer uma leitura crítica da realidade e da ficção, constituidores do cotidiano cada vez mais midiático, e a capacidade de interferirem ativamente neste contexto.

## **1.2 - Sobre o Ensino de História no Brasil e o Processo de Ensino e de Aprendizagem com o uso da mídia**

Aqui se pretende tratar do ensino de História por termos tomado esta disciplina como referência para o acompanhamento das atividades transdisciplinares. Entretanto, sabe-se que precisamos realizar um recorte na situação complexa e ampla da realidade observada, como é a da educação formal em tempos multimidiáticos. Por isso, enfocaremos o ensino de História procurando recuperar o seu processo histórico de evolução, paralelamente às demais mudanças da sociedade, até chegarmos ao momento atual, onde não só o ensino de História mas todo o ensino formal está passando por amplas transformações, que poderão ser frutíferas se bem encaminhadas.

Daí a importância de não esquecermos as relações que existem entre o micro e o macrocosmo nesta análise, e também do ensino de um conteúdo atribuído a uma ciência em especial (História) e o ensino formal institucionalizado nas escolas (Pedagogia).

Entretanto, como nosso estudo exige um recorte sobre o aspecto da situação de ensino, faremos apenas a contextualização geral sobre o ensino de História para que se chegue a uma melhor compreensão da problemática, e para que possamos direcionar e agilizar nossos estudos no sentido de uma atuação imediata na situação de ensino, desta e de outras disciplinas da educação formal, numa sociedade globalizada. “É papel da História, nas escolas, criar situações pedagógicas que problematizem os acontecimentos contemporâneos, revelando suas complexidades e sua presença emaranhada na realidade e na história” (*Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia – MEC /1996*).

### **A Disciplina História nas Escolas antes da década de 80.**

Pretende-se fazer uma análise do ensino de História contextualizado-o na política educacional do período de 1930 até 1980 para consubstanciar o estudo sobre o atual momento do ensino de História. Destacar-se-á o panorama que configurava a prática do ensino de História, as concepções de ensino e de História, e outros temas que servirão de referência para a análise proposta.

O saber histórico institucionalizado torna-se motivo de preocupação do Estado a partir de 1930, com o golpe encabeçado por Getúlio Vargas. O que se percebe era uma preocupação de organizar a política educacional do país, servindo-se da História como um conhecimento a favor da Nação. Também o debate social estava envolvida com as questões entorno deste tema, organizados, por exemplo, pela ABE – Associação Brasileira de Educação (1924), e pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).

Como projeto político, cabia ao Estado a atribuição de dar “unidade nacional” à educação e através dela. Temas polêmicos como a laicidade da escola e a oposição da igreja estavam presentes na Constituinte de 1933-1934, e, na fase do ministério de Francisco Capanema, contou-se com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógico, onde intelectuais próximos ao poder insistiam na formulação de uma política educacional homogenizadora da cultura a nível nacional.

O Projeto Nacionalista do Governo atribuía aos educadores e às autoridades políticas a tarefa de um Projeto Educacional que visava formar uma “nova nação” através da “educação popular”, isto é, a ampliação da escola primária alfabetizadora por todo o país. Desta forma, de 1930 em diante, sob interventorias estaduais no período ditatorial do Estado Novo, sentia-se a preocupação do Estado em dominar organizações escolares,



e que obedecessem a programas de ensino articulados com interesses de grupos sociais. No auge deste período de repressão, a Educação Nacional foi entendida e tratada pelos dirigentes políticos e escolares como sendo um instrumento básico da Segurança Nacional. A disciplina História tinha um objetivo : a formação da Memória Nacional, única e coesa, com uma legitimidade advinda da *“tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território”*(Comissão Nacional de Ensino Público – 1938).

Também coube ao Estado estabelecer o caráter educativo do ensino do Ensino Médio ( antigo 2º grau). As reformas do ensino secundário (ginásios e escolas normais) também significaram a ação do Estado em articulação com diversas classes sociais. A legislação federal tutelava o ensino secundário, decorrendo disto o crescimento significativo de estabelecimentos escolares particulares (29.816 estabelecimentos), frente ao número das escolas públicas (5.007 estabelecimentos), em 1935.

A péssima qualidade de ensino se associava à lucratividade que os exames parcelados forneciam aos estabelecimentos particulares, mostrando que os males da educação situavam-se na legislação federal, limitadora da ação das escolas particulares. Entretanto, as aspirações da crescente mobilidade entre as camadas médias urbanas provocaram a implantação de escolas oficiais secundárias que tinham o objetivo de servir de Modelo Pedagógico para as demais escolas particulares, e visando ampliar este nível de ensino entre determinada parcela da população : *“para que possam assumir os encargos complexos da comunidade, há indeclinável necessidade de homens de cultura secundária e superior, constituído, pois, um erro de previsão não cuidar do ensino desses graus”*<sup>38</sup>.

Apesar de conflitos que continuavam entre intelectuais católicos e educadores da escola laica quanto ao ensino de religião nas escolas públicas, e da indisposição das famílias para o ginásio seriado que sofria da ausência de uma tradição cultural nos moldes europeus, todos do período entendiam caber à classe média (do ginásio) a tarefa de assimilar e divulgar as idéias “civilizadas” para o progresso da nação.

Neste período, o ensino público visava dois fins : o ensino geral de que o Homem precisa como cidadão e o ensino de que ele precisa na sociedade para exercer uma profissão. A educação Moral e Cívica, defendida pelos educadores da Escola Nova, era um ensino leigo, desvinculado das “tradições católicas do provo brasileiro”, e, enfatizado pelo próprio Ministro Capanema, como sendo *“com a educação moral e cívica que se*

---

<sup>38</sup> Anuário de Ensino do Estado de São Paulo – 1934-1935.

*cerca e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as grandes virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que foram a têmpera das nacionalidades – a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, e clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica*<sup>39</sup>

Em todas as séries de ensino havia a disciplina História da Civilização, tendo um plano de estudo baseado no humanismo concebido pelo historiador Bernardes de Vasconcelos : estudos de clássicos, associando-se este saber à construção da nacionalidade. O estudo dos antigos era instrumento para difundir no “*jovem brasileiro as idéias liberais, os sentimentos patrióticos*”<sup>40</sup>. Deu-se também a introdução dos “modelos pedagógicos franceses”, com a História no sentido de ser a “genealogia da Nação”.

A disciplina História recebe maior extensão no currículo do que anteriormente. Havia o debate entre duas concepções sobre quais disciplinas fariam parte do exame de admissão à Faculdade : as de cultura geral ou as de educação humanística. Quanto ao Ensino Médio (2<sup>o</sup> grau), o debate estava em torno de uma atuação profissionalizante ou de formação geral, e de caráter propedêutico.

A História da Pátria era entendida na perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado cristão, e havia uma relação entre o passado da Antiguidade Ocidental, do mundo medieval e moderno com o percurso dos brancos no espaço brasileiro. O ‘nacional’ a que se prestava o ensino de História era como sendo o lugar em que vivia o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da evolução histórica ocidental, incumbidos da tarefa de civilizar o mundo selvagem deste território. O modelo de escola pública seguia, portanto, o modelo francês, forjando para o ensino de História uma identidade nacional construída em torno do culto do Estado-Nação.

O professor dependia de livros didáticos como fonte de informação, seguindo obras que eram fiéis aos programas oficiais. Ele tinha como instrumento de disciplina a avaliação punitiva, contando com o incentivo a premiações aos melhores alunos (por nota e por disciplina).

As “Tradições Nacionais” e o ritual das festas cívicas tinham o objetivo de recuperar a memória histórica produzida, inclusive pela instituição escolar, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional. Entretanto, de um outro lado, e nas palavras de Jorge Nagle em 1966, “*de qualquer modo, nesse*

---

<sup>39</sup> Ministro da Educação Francisco Capanema – Reforma Educacional de 1931.

<sup>40</sup> Bernardo de Vasconcelos na 1<sup>a</sup> inauguração do Colégio Pedro II.

*decênio começa a se operar uma mudança que deve ser ressaltada : a tendência é substituir o conteúdo patriótico, puramente sentimental e de teor idealista de nacionalismo por um outro conteúdo que se baseie mais no ‘conhecimento’ que se deve ter da terra e da gente brasileira”<sup>41</sup>.*

Assim, após as décadas de 30 e 40, onde o espírito nacionalista foi mais forte e inseriu sua marca do Projeto Educacional no país, de uma História Universal caminha-se para uma História das Civilizações, tendo a carga horária destinada ao conteúdo sobre História do Brasil bastante reduzida.

Após 1940, depois de vários movimentos de professores e da opinião pública, “História do Brasil” retoma autonomia, apesar de ter perdido em espaço, sendo ministrado paralelamente à “História Geral e da América”. Em 1946 o ensino primário foi reestruturado pelo governo federal, mantendo-se o papel da História em transmitir “noções elementares” para contribuir para o reforço da Unidade Nacional, com um reforço à autonomia de História do Brasil, e uma redução dos programas para torná-los mais operacionais. Uma História episódica e factual : supervalorização do herói e do fato histórico nacional, privilegiando-se os fatos políticos, e uma distribuição dos conhecimento histórico em tópicos que não possibilitavam a noção do movimento do processo histórico. O curso de História do Brasil girava em torno de 2 temas : a colonização e os tipos de governos daí decorridos.

A História, assim como todas as áreas do conhecimento, passou por significativas mudanças nas décadas de 40/50/60, acompanhando sobretudo alterações que aconteciam na sociedade brasileira durante aquele período. Sabemos de como os projetos políticos e econômicos nestas décadas viabilizaram amplamente as novas situações sociais e culturais. A democracia era ainda incipiente nos anos 40 e 50, personificada pelo populismo de Getúlio Vargas, associada a uma conjuntura econômica favorável devido à expansão da atividade industrial, ampliando-se rapidamente o contingente de moradores em cidades e o contingente em idade de educação escolar.

Até os anos 60, a versão conteudista sobre o ensino prevalecia, e acompanhava as definições de normas e procedimentos dados pelo Estado, garantindo muito da filosofia positivista e da ideologia norte americana para nossa sociedade. Também a disciplina escolar atendia às normas sociais rígidas, fortemente militarizadas por anos de ditadura e repressão. Intelectualmente, podemos afirmar que havia uma preocupação por parte do

---

<sup>41</sup> Citado à página 79 de BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Pátria, Civilização e Trabalho : o ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939). Tese de Mestrado na FE/USP. 1988.

Estado em oferecer alguns núcleos de formação escolar de qualidade para atender às necessidades da própria estrutura estatal, providenciando a formação de profissionais em nível técnico para atuarem em todos os setores da atividade econômica, sobretudo os da indústria e de serviços, que vinham se dinamizando desde os anos 50.

Daí o surgimento também de estabelecimentos com o objetivo de oferecer cursos técnicos rápidos voltados para estes setores, como o SENAI e o SENAC, organismos resultantes da ação empresarial visando garantir a oferta de mão-de-obra especializada para atuar em empresas daqueles setores em ampliação. Entretanto, era dominante o modelo intelectual francês de ensino, e também os diversos estabelecimentos de ensino religiosos, ou não, que tinham a orientação moral-religiosa católica sobre suas ações.

O ensino nas escolas durante estas décadas estava, portanto, fortemente caracterizado pelos objetivos de atender a uma parcela privilegiada da sociedade, visando a formação de cidadãos ajustados às rígidas normas sociais impostas pelo Estado, cuja estrutura servia também aos interesses localizados. Enquanto isso, a maioria dos brasileiros continuava fora de uma situação de ensino formal, e sofrendo com o isolamento e a carência que caracterizavam a vida rural, ou com todas as dificuldades da emigração para as grandes cidades.

O europocentrismo que prevalecia desde antes dos anos 30 na concepção dos fatos históricos, contribuiu para a disseminação de valores que definiam a civilização de uma Nação naquele período : unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública, democracia, dentre outros, e definiu a abordagem científica a ser dada ao conteúdo de História. Caracteristicamente positivista, o ensino de História deveria seguir uma divisão cronológica tradicional, europocêntrica, e totalmente baseada no estudo de uma sucessão temporal dos fatos, imbuindo-os do espírito interpretativo de “progresso” ao final dos tempos .

Após os anos 50, a presença da cultura dos Estados Unidos em nossa sociedade era muito mais forte, visível não só na invasão de bens e costumes norte americanos em nossas cidades – “American Way of Life”, mas também na penetração de ideologias próprias daquele país, inserindo-se no interior da estrutura de Estado do nosso país. Organismos e Institutos foram criados nos anos 50 pelo governo de Juscelino Kubitschek que se destinavam à viabilização das mudanças para um capitalismo industrial intensificado. Isso permitiu a maior dinamização econômica de nossa população que vivia nas grandes cidades, abrindo-lhes uma oferta cultural ampla e complexa, sobretudo de produtos culturais norte americanos, o que serviu de divulgação da cultura daquele país,

de suas concepções e valores morais no interior de nossa população, viabilizados pelas indústrias multinacionais que aqui se instalavam, e mesmo pelo governo brasileiro.

Algumas mudanças também causadas por esse novo perfil político-cultural dos anos 50/60 ocorreram na educação de forma geral. O projeto norte americano da disciplina Estudos Sociais e a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais foram exemplos de novidades trazidas para nossa sociedade. A concepção de ensino e de aprendizagem contida no programa tende a privilegiar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos propícios à formação de responsabilidades sociais e cívicas. Nestas décadas, sob inspiração do nacional-desenvolvimentismo, e da presença norte-americana na vida econômica brasileira, o ensino de História (ensino secundário) voltou-se para o espaço americano, introduzindo no currículo a História da América, com a predominância da História dos Estados Unidos e, mais precariamente, da História da América Latina.

Efetivamente, a prática escolar não sofreu modificações, predominando as aulas expositivas e livrescas, apesar dos discursos sobre “métodos ativos” percorrerem a literatura pedagógica de então.

Algumas inovações começaram a ocorrer em algumas escolas criadas a partir dos anos sessenta, como as que introduziram a História dos modos-de-produção, sob a influência da historiografia marxista, que se difundia nas universidades brasileiras, mas a maioria dos estabelecimentos de ensino mantinha o tipo de ensino tradicional, com a mesma abordagem sobre o conteúdo histórico de anos atrás.

A transmissão de habilidades sociais a que deveria se dedicar a escola visava a formação moral e política, sobretudo, além das informações, conceitos e conhecimentos históricos oficiais memorizados. O objetivo era legitimar a lógica política do Estado e da classe dominante pelo controle do ensino de História, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a representação destes sujeitos sociais em torno da imagem do Homem que melhor servisse aos interesses do Estado e da Nação. Numa situação desta, o professor ficava totalmente desapropriado da sua função criadora, uma vez que estavam dados pelo governo o conteúdo, o planejamento e a forma de lecionar. O ato pedagógico de conhecer se resumia a reproduzir, copiar, verbalizar e memorizar sobretudo.

Mesmo com as fortes agitações sociais dos anos 60, a estrutura de ensino público não sofrera substancial mudança, a não ser por uma penetração da ideologia norte

americana, assim como ocorrera em todas as esferas da sociedade brasileira naquele período.

Talvez a grande transformação que vinha acontecendo estava na educação não-formal e na popular. Os meios de comunicação já representavam novos canais para aquisição da informação, sobretudo para os novos moradores de grandes cidades, que vieram do interior, e cuja maioria não sabia ler : as novas situações de trabalho na indústria e/ou no comércio exigiam aprendizagens imediatas para a garantia do trabalho e da sobrevivência; o movimento social de participação, crítica e resistência através de atos políticos durante a primeira metade da década de 60 até o golpe militar de 1964 contaram com amplo debate em comícios, propaganda na mídia, movimentos culturais de apoio ou de crítica; etc.

Entretanto, no Ensino Básico, as disciplinas de História e Geografia tinham sido, como já dito, integradas na disciplina chamada Estudos Sociais, que foi proposta inicialmente para as escolas experimentais no decorrer dos anos cinqüenta, e depois incorporada na Lei de Diretrizes e Bases de 1966, e, para todo o ensino de 1º Grau de oito anos, pela Lei 5692/71, na fase dos governos militares.

Os Estudos Sociais *“praticamente ignoravam as áreas de conhecimentos específicos, em favor de saberes puramente escolares, que constituíram-se, ao lado da Educação Moral e Cívica, em fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas geográficos, centrados nos círculos concêntricos. Os conteúdos veiculados, especialmente na produção didática, possuíam marcas de ufanismo nacionalista, justificando o projeto nacional organizado pelo regime militar implantado no país a partir de 1964, comandado pela aliança entre os setores mais conservadores e militares”*.<sup>42</sup> A diluição do conteúdo da disciplina História, subestimando-se o papel do conhecimento científico da História, representava o interesse na manutenção da ideologia da sociedade política junto à sociedade civil, além da necessidade do preparo de mão-de-obra técnica como mais importante do que desenvolver cidadãos reflexivos, participativos e politizados.

Nos anos 60 também a experiência da História Nova no ensino de História no Brasil ocorreu como parte das mudanças sociais. Compromissados com um resgate do ensino de História do Brasil, um grupo de jovens historiadores, sob comando de Nelson

---

<sup>42</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – História Geografia / versão agosto de 1996. MEC – Secretaria do Ensino Fundamental.

Werneck Sodré, teve papel de destaque na Educa o, assim como tiveram nos campos da cultura, dos movimentos sociais e políticos.

Ocorreu um convênio entre a CASES (Campanha de Assistência ao Estudante),  rgo do Ministro da Educa o e Cultura, e o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Departamento de História, representando o movimento daqueles historiadores, no início dos anos de 1963, sob a égide do governo nacional-reformista Brasileiro (Presidente João Goulart – Reforma de Base).

A História Nova teve 3 matizes : o ISEB, a Faculdade Nacional de Filosofia (Curso de História) e a CASES, além da militância do PC – Partido Comunista. O Ministério da Educa o e Cultura do Governo Goulart enfrentou permanente instabilidade de ministros, não apresentando, portanto, uma política clara para educa o. Entretanto, algumas campanhas importantes, incorporadas pelo MEC, aconteceram como, por exemplo, o “Programa Nacional de Alfabetiza o”; e o MEB – Movimentos de Educa o de Base.

A proposta da História Nova, nesse contexto, estava refletindo exigências que grupos (sindicatos, UNE, etc) da sociedade manifestavam . O grupo da História Nova iniciou sua atua o através de cursos no ISEB, como o ministrado pelo professor Nelson Werneck Sodré : “Forma o Histórica do Brasil”, além de conferências e cursos em sindicatos, escolas e afins.

A conjuntura social de crise política que deu espaço destacado às a o es do ISEB e da História Nova, também os tornou alvos privilegiados da Campanha direitista, identificando-os como centros de atua o de comunistas. O ISEB tinha intelectuais que se dividiam em duas posi o es : 1 – partidários do desenvolvimento associado ao imperialismo; 2 – partidários do desenvolvimento em bases nacionalistas.

A repressão mais forte se deu ao final de 1963, quando o ISEB fora invadido e teve seu departamento de História destruido. Além da extin o do ISEB, a História Nova foi proibida e apreendida, tendo muito de seus autores presos como acontecera com Nelson W. Sodré, e outros até exilados no Chile como Pedro Celso Uchôa e Rubem C. Fernandes. Seus livros e toda produ o da História Nova foram queimados em público por uma freira em Curitiba, demonstrando o grau de rea o às propostas da mudanças feitas no conteúdo de História.

Mesmo assim, neste breve período conturbado, através da CASES (Campanha de Assistência ao Estudante) o governo propiciou um reescrever crítico da História do Brasil, de um ponto de vista da esquerda, socialista e democrática. A História Nova valeu menos

pela sua aplicação, que fora muito restrita, e mais pelo impacto frente aos livros didáticos e professores da época. A revisão da História mexeu com mitos e heróis nacionais.

Os fundamentos da História Nova ficaram ressonando de alguma forma, mesmo após a devassa direitista que sofrera. Seus objetivos eram criticar a literatura didática, mostrando deturpações dos fatos históricos, favorecendo a produção de material alternativo.

A “Nova História do Brasil” deveria servir de base na fundamentação conceitual para o professor, não sendo enfocadas questões em torno dos recursos, técnicas e didáticas utilizadas pelos professores. Havia uma preocupação metodológica em relacionar principais acontecimentos históricos do Brasil com a situação político-econômica mundial, desenvolvendo relações entre o passado e o presente. As principais bandeiras eram a luta contra o capital estrangeiro, contra o latifúndio, em defesa do nacionalismo, e a discussão tinha como eixo o estudo dos meios de produção.

Após 1964, dá-se início a uma corrida em busca da ascensão social via ensino superior, que provoca uma crise de demanda culminando com a Reforma Universitária de 1968. O ensino médio (ginásio e secundário) passou por uma reformulação para o ensino profissionalizante, também como forma de desviar a demanda universitária.

O período da ditadura militar nos anos 70 caracterizou-se sobretudo pelo crescimento no número de vagas na rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio (1º e 2º graus), e alguns números ajudam a fazer um perfil rápido daquela situação no ensino, já vivendo a política de um governo ditatorial novamente, que se servia do ‘milagre econômico’ : com uma taxa de evasão que crescera de 4,48% para 24,19%, no final da década de 70 até meados da década de 80, o número de repetências também foi assustador, 14%.; sabemos da dimensão do analfabetismo em nosso país, e isso pode ser levado em conta quando, em 1988, 68% dos eleitores era de analfabetos, sendo o Brasil o país com menor índice de investimento na educação (3,6% do PIB).

Naturalmente que este perfil apenas indica a situação de crise do ensino brasileiro que é historicamente deficitário, mas também demonstra o que representou o projeto político educacional dos anos 70, que privilegiara a ampliação física da rede de ensino, grande investimento na ampliação das vagas em Universidades públicas e privadas; com a implantação de grande variedade de cursos técnicos em nível de Ensino Médio em escolas públicas e privadas; e com a intenção de se utilizar da educação como instrumento do desenvolvimento econômico e do ideal da Segurança Nacional, impostos



pelo Projeto Militar que dominava este período político. A qualidade de ensino não era prioritária, pois o momento exigia a expansão das vagas na Educação Formal.

A educação, em consonância com as medidas econômicas e políticas daquele período, também sofria influência direta da ideologia norte americana e capitalista local, através das Forças Armadas (ESG – Escola Superior de Guerra) e dos empresários (IPES/IBAD – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/Instituto Brasileiro de Ação Democrática) associados às políticas internacionais representadas pelas ações e investimentos de órgãos como UNESCO, OEA, USAID<sup>43</sup>. As conseqüências podem ser dimensionadas por alguns dados como o fato de o Estado Brasileiro diminuir as verbas destinadas ao ensino de 10,6%(1965) para 4,3% (1975 até 1983), havendo o crescimento da rede de ensino privado, especialmente o Superior e do Ensino Médio (2º grau) em 41% (1982).

Graças às pressões dos movimentos organizados, por volta de 1988, com a Constituição, garantiu-se 18% de investimentos do Estado Federal na educação, sendo outros 25% de investimentos oriundos dos municípios e dos estados. Apesar disso, sabe-se do grande fluxo de recursos públicos destinados à educação que são encaminhados para as esferas privadas do ensino.

Propiciando uma seletividade escolar, priorizou-se o Ensino Médio por ser entendido como o momento de formação específica da mão-de-obra para o trabalho, estratégico para o país. Isso também levou à eliminação de parte da formação geral e humanística do sistema escolar, e no caso do ensino particular para a classe média, à criação de inúmeros cursos pré-vestibulares visando a memorização de conteúdos definidos para a avaliação do vestibular, processo seletivo de ingresso em Universidades Públicas e Particulares; à classe trabalhadora era destinada a formação em nível técnico. Observa-se até como outra conseqüência deste modelo político educacional, a viabilização do crescimento de empresas privadas de educação técnica, com cursos rápidos e de pouco investimento, como secretariado, contabilidade, magistério.

Vê-se, portanto, ampliado substancialmente o acesso à escola durante os anos 70 e 80, mas associado a um acesso ao saber restrito à especificidade técnica, tendo a formação geral, sobretudo humanística, preterida, ou seja, mantem-se o elitismo na educação.

---

<sup>43</sup> UNESCO – Organização Educacional e Cultural das Nações Unidas.

OEA – Organização dos Estados Americanos.

USAID – Agência Internacional de Desenvolvimento das Nações Unidas.

As mudanças pedagógicas também passaram por imposições condicionadas pelo contexto político-econômico a que nos referimos anteriormente. O Projeto de Segurança Nacional do final dos anos 60 eliminou todo o princípio de autonomia do professor e do conhecimento científico, através de uma desqualificação dos profissionais da educação e da pesquisa, um maior controle técnico e burocrático, e uma maior massificação e imposição do material didático.

Em 1969, as Licenciaturas Curtas foram uma forma de garantir cursos rápidos, através de poucos investimentos, e altamente lucrativos, geradores de mão-de-obra imediata de professores que a ampliação física da rede pública e particular exigiam. As mudanças curriculares de 1971 instituem a novidade dentro deste contexto que diz respeito mais diretamente à disciplina História : os Estudos Sociais. A integração dos conteúdos de História e Geografia propunha uma experiência nova para o aluno com o objetivo de *“fornecer aos estudantes uma compreensão geral do meio físico, dos fatos históricos, dos problemas da nacionalidade, e de sua formação para a cidadania”* (Conselho Federal de Educação).

Representando uma descaracterização das Ciências Humanas como saberes autônomos, criou-se um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social quando da sua abordagem por esta nova disciplina. Os licenciados em História e Geografia só podiam lecionar no Ensino Médio (2º grau - 1976). O controle ideológico sobre a disciplina, sobretudo em nível do Ensino Fundamental (1º grau), caracterizava o aspecto utilitarista que o Estado privilegiava na educação, preocupado com a formação de cidadãos e do pensamento brasileiro ajustados aos interesses da classe dominante.

A imposição dos livros didáticos e o despreparo de professores levam a História, e outras áreas da Ciência Humana, à apenas uma seqüência de reproduções de conteúdos, perdendo-se o espaço da crítica e da criatividade por parte do professor e dos seus alunos.

Nesse processo, a Educação Moral e Cívica sempre esteve presente, variando-se o modo como são transmitidos os valores. Basta observar que em 1964 era criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo cujos membros eram nomeados pelo Presidente da Nação, e cuja doutrina se torna ideologia propagada e controlada pelo Estado. O ensino de História vai sendo vinculado à Educação Moral e Cívica, transformando seu conteúdo e sua abordagem, reduzindo-se os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo cego através, por exemplo, dos atos cívicos presentes no cotidiano escolar, garantindo o controle e o ajuste social dos alunos.

Os efeitos nestes alunos só poderiam ser da ordem de eliminação, em sua formação, do aspecto de sujeito social atuante e crítico, ao ajustá-los ao meio em que vivem sem transformá-lo, tomando a “ordem” e a “conservação” como ideais para o desenvolvimento da nação, tirando de cena toda a capacidade de reflexão no processo de aprendizagem.

Assim, o currículo dos anos 70 atribui à História especificamente, e ao conhecimento social de forma geral, um aspecto restrito e superficial de transmitir habilidades sociais representantes de uma formação moral e política, e de uma acumulação de conceitos e conhecimentos da área que reforcem o *status quo* e o modelo político vigentes. Isso acarretou dificuldades de pensar as relações concretas das várias dimensões constitutivas do social, desconsiderando-se a ação do Homem como sujeito da construção do espaço, propiciando uma uniformização da memória oficial através, por exemplo, de uma imagem cultivada dos conteúdos daquelas disciplinas escolares. A racionalidade científica e os procedimentos técnicos representativos da cultura burguesa tornam-se parâmetros que norteavam a seleção dos conteúdos necessários à lógica da dominação.

Neste contexto, o estudo do presente é excluído do campo da História por carecer da objetividade e da cientificidade que eram exigidas pelas críticas no âmbito acadêmico entorno da ciência História, e porque ‘estudar’ o presente, refletindo sobre ele, não fazia parte da ideologia do Estado Brasileiro e do perfil intelectual da classe dominante, que entendia o ensino de valores morais e cívicos como funções da escola .

### **Década de 80 em diante : novidades no ensino de História**

Nos anos 80 começam a surgir movimentos e ações que pretendiam mudar esta situação em torno do ensino de História, assim como dos movimentos sociais mais amplos e complexos que lutavam por transformações na sociedade brasileira como um todo. O fim da ditadura militar, a Nova Constituição e o retorno das eleições em todas as esferas do governo, tudo isso fez parte de um novo contexto histórico no qual a escola estava inserida, e, nela, o da prática do ensino de História.

O que se pretendia nos anos 80 era ultrapassar a mera transmissão da informação, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento. Objetivos como o resgate da ação dos Homens, como sujeitos e produtores de uma História, constituem diretrizes das mudanças implantadas em

currículos escolares. O perfil do ensino da disciplina de História, ou de Estudos Sociais, é visto como sendo meio para entender e participar do processo ativo do fazer-se de uma cultura (tradição, sistema de valores, idéias e formas institucionais e de lutas, etc).

Como exemplo, temos em Minas Gerais, a mudança da disciplina Estudos Sociais nas 1as. e 4as. Séries do Ensino Fundamental (1º grau) para a disciplina “Formação Social e Política”. Nela, também alteraram-se os objetivos da disciplina da área de Humanas para o estudo gradativo do tempo e do espaço social como resultantes das ações dos Homens, e da História ali construída. Os conceitos usados neste raciocínio histórico baseavam-se na interpretação marxista do processo histórico, ou seja, no modo-de-produção e nas relações de produção.

Desde a década anterior, como vimos, os Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica constituíram-se em fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas geográficos, e centrados nos círculos concêntricos. Os conteúdos veiculados possuíam marcas do ufanismo nacionalista e militarista, justificando um projeto nacional organizado conforme a Lei de Segurança Nacional, já que vivemos sob a ditadura até 1985. Tais círculos concêntricos, que foram organizados conforme as fases do desenvolvimento cognitivo da criança (Piaget), privilegiavam uma abordagem ‘acrítica’, mantendo a educação oficial contemplando a citada Lei.

No Estado de São Paulo também a década de 80 anunciava mudanças na abordagem do conteúdo de História nas séries do Ensino Fundamental (1º grau). Da 1ª à 4ª série, a ênfase no desenvolvimento das noções de tempo, diferença, semelhança, permanência, mudança, são aprofundadas durante o curso. A aprendizagem se dá a partir de conceitos construídos através da experiência dos alunos, rompendo com a fragmentação espaço-temporal.

Neste sentido, as mudanças promovidas por estes estados em sua orientação pedagógica para a rede de ensino público propunham a organização do conteúdo da disciplina em Eixos Temáticos, onde professores abordariam os temas, os conteúdos, visando recontar e refazer a história de determinadas sociedades em determinados períodos da História do Homem. Através da problematização das experiências de vida dos envolvidos (alunos e professores), o resgate da realidade histórica dos processos sociais de existência se dá. O espaço de criatividade e criticidade do professor frente ao conhecimento histórico foi respeitado e ampliado.

A organização dos Estudos Sociais fundamentava-se ainda em leituras piagetianas baseadas nos círculos concêntricos, cujo pressuposto está numa

aprendizagem do aluno conforme seu estágio de desenvolvimento cognitivo, partindo da realidade mais próxima para outras mais distantes, em etapas sucessivas. Os conteúdos eram apresentados através de uma ordem hierárquica, do mais perto para o mais distante, do mais concreto para o mais abstrato. Para compreender a História, a criança deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico, entretanto, o ensino limitava-se *“ao desenvolvimento de atividades com a intenção das crianças organizarem noções de tempo cronológico e de sucessão – datações, calendário, ordenação temporal, sequenciação, passado, presente e futuro. A linha de tempo, ordenadora de uma trajetória de acontecimentos, foi sistematicamente utilizada como referência para distinguir os ‘períodos’ históricos”*<sup>44</sup>.

No processo histórico marcado pelo redemocratização, as reformas curriculares redefiniram os conhecimentos escolares, com programas de História que retratavam bem a expectativa de se dominarem as causas e conseqüências dos fatos nacionais, tão efervescentes nesta década. O conteúdo histórico tratado em sala de aula passa a ser também a do presente na vida dos alunos, apesar disto não ter sido prática da maioria do professorado. Entretanto, as teorias pedagógicas centradas na aprendizagem e orientadas pela psicologia cognitiva e social contribuíram neste período para a inserção de novos conteúdos e novas metodologias de ensino. Também contribuiu muito para essa renovação a produção historiográfica brasileira, que teve grande expansão em número, qualidade e especialidades, como a da introdução da História do Cotidiano no Ensino Fundamental e Médio.

Os conteúdos passaram a ser considerados quanto às necessidades de atender a um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para idéias de mudanças constantes, próprias de um processo onde o novo tecnológico domina. A proposta de rever o ensino de História, com novas problemáticas e temáticas de estudo foi se concretizando devido às questões ligadas ao cultural e ao político, presentes no cotidiano dos brasileiros deste período, e como tal, exigindo o fim do formalismo da abordagem histórica.

As críticas atingiam os fundamentos da abordagem histórica presentes nos conteúdos escolhidos para tratamento em livros didáticos e paradidáticos: o marxismo ortodoxo e estruturalista que eliminava o sujeito do cenário das mudanças sociais, e nesta época era imperativo a formação de alunos mobilizados com os fatos que aconteciam em

---

<sup>44</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia – MEC – SEF (Secretaria do Ensino Fundamental). 1996. p. 04,

seu entorno; as metodologias de ensino restritas ao estudo de textos, visando a memorização de processos culturais de sociedades de outros tempos. Disso decorreram dois tipos de trabalhos nas escolas : um em que se mantinha a ordenação seqüencial e processual das duas histórias, intercalando-as na linha do tempo; e outro com a organização de eixos temáticos que, logo, exigiram um debate dos professores e alunos em torno de conceitos da teoria histórica como tempo, processo, linearidade, progresso, decadência e evolução, numa perspectiva crítica. O material didático tradicional é alvo de severas críticas porque se adequava a estudos sem nenhum raciocínio reflexivo.

A seqüência deste processo nos anos 90 é a de um conjunto de mudanças no currículo, no programa e nas práticas escolares que, na área do conhecimento histórico, representado aqui pela disciplina História, significaram mudanças nos conteúdos e métodos trabalhados, mas que ainda não garantiram a mesma alteração no que diz respeito ao uso de tradicionais materiais didáticos. Os questionamentos das crianças, disparados pelo acesso que têm aos meios de comunicação de massa, tratando de temáticas referentes a épocas históricas longínquas, são trabalhados de modo informal. Daí, uma pergunta : por quê não tomá-los como meios e objetos de estudos históricos nas escolas? Isto exige novos domínios de conceitos e metodologias de ensino por parte dos professores...

As diferentes conceituações refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e aplicada, como é o caso para os conceitos de Fator Histórico, Sujeito Histórico e Tempo Histórico. Estes conceitos, sob novas abordagens, *“indicam um conceito para conhecimento histórico como construção daquele que estuda e se debruça sobre a sua realidade, problematizando-a e inserindo-a em contextos que abarcam dimensões históricas e diálogos múltiplos entre realidades de tempos e espaços diferentes (...) Cabe ao ensino de história, então, favorecer a construção destas conceituações, por parte do aluno, através do estudo de temas que contenham fatos, sujeitos e tempos de diferentes naturezas”*<sup>45</sup>

Ao longo do processo de aprendizagem, a construção da noção de tempo histórico pelos alunos vai exigir do professor uma nova perspectiva quanto às possíveis multiplicidades de concepções de tempo para elaborar situações de intervenção pedagógica que favoreçam aos alunos vislumbrarem formas do pensar histórico, cada vez mais complexas. Isso envolve uma elaboração intelectual que requer relações múltiplas

---

<sup>45</sup> Ibid. p. 09.

entre eventos e contextos, repertório histórico-cultural e teorias explicativas, posicionamento crítico e comparativo, análise a partir de problematizações, etc.

Neste sentido, o ensino de História deve, conforme o Parâmetros Curriculares vigentes, *“ao longo das atividades, leituras, pesquisas, trabalhos e investigações, criar oportunidades para que os alunos, através das relações que estabelecem entre a sua realidade presente e as múltiplas realidades históricas, possam compreender criticamente o mundo em que vivem e construir posicionamentos sobre problemáticas presentes no seu dia-a-dia.(...) É papel da História, nas escolas, criar situações pedagógicas que problematizem os acontecimentos contemporâneos, revelando suas complexidades e sua presença emaranhada na realidade e na história”*<sup>46</sup>

A História Oficial é, sem dúvida e infelizmente, o que prevalece no ensino público e particular, servindo como legitimadora de uma memória social, perdendo seu caráter problematizador, desmistificador e crítico na medida em que universaliza e legitima uma identidade nacional baseada naquele acervo de fatos nacionais em destaque.

Em sentido contrário, surgiram correntes metodológicas do ensino de História que refletiam também as novas linhas de estudo em produção nas academias da Europa e América. A História dos oprimidos foi uma primeira tentativa de ampliar o cenário privilegiado pela História como ciência e inserindo os personagens que até então ficaram relegados a meros coadjuvantes. A memória dos oprimidos – negros, operários, bóias-frias, sem-terras, mulheres, etc...- torna-se parte do processo de construção da História. A História do Cotidiano, de raízes teóricas européias, procurava romper com uma abordagem mecanicista herdada do marxismo ortodoxo, superando a visão dicotômica entre classes dominadas e classes dominantes como simples resultado das condições históricas. As possibilidades individuais e de classe de explicarem o processo histórico são recuperados do passado que, na verdade, responde à necessidade do sujeito social contemporâneo de ser crítico e atuante.

Atualmente, a reflexão histórica enfoca o processo de construção do conhecimento histórico pela multiplicidade de sujeitos na História e pela perspectiva dialética de sua inserção nas estruturas e nas conjunturas; é a multiplicidade de tempos e sujeitos históricos. Isso exige uma metodologia de abordagem da História visando o ensino e a aprendizagem sobre esse “mecanismo histórico” através de estudos inter-relacionados da micro e da macro História.

---

<sup>46</sup> Ibid. p. 10.

Desta forma, alguns conceitos básicos em História merecem uma consideração especial por parte da estrutura instituída de ensino – escolas, professores, editores, etc . É o caso de **Tempo Histórico**, uma questão central para as propostas teórico-metodológicas desse campo do conhecimento, decorrendo dele aspectos sobre os demais conceitos como o **Fato Histórico** e os **Sujeitos Históricos**.

Os padrões pré-estabelecidos de tempo e sobre seu tratamento, tradicionais na abordagem do conhecimento histórico escolar, atribuem a este uma interpretação falsa sobre o processo histórico como sendo linear e progressivo, perdendo a noção da dinamicidade que existe nele. A idéia de tempo contínuo tem sido substituída pelas multiplicidades temporais, enfocando as permanências e as mudanças a partir dos estudos sobre fatos do cotidiano das pessoas e dos sistemas organizacionais que os envolviam, prestando-se por isso aos estudos reflexivos sobre o nosso presente .

Um mundo globalizado como o nosso, onde simultaneamente vemos a valorização do particular e a intromissão do geral, exige-se de nossos alunos a capacidade de entender as diferenças, diversidades e novidades que a sociedade, às vésperas do 3º Milênio, demonstra. Nesse sentido, o ensino de História “*aponta na direção da construção de conhecimentos que salientam as diferenças de interesses, o resgate de épocas passadas múltiplas, as descontinuidades de projetos vencidos ou vencedores, as rupturas de lutas ou as permanências de conquistas e dominações*”<sup>47</sup>.

O tempo sendo considerado em suas multiplicidades – breve, de média e de longa duração – rompe com a concepção de que a história é orientada por uma ordenação evolutiva, e valoriza a continuidade e a descontinuidade, a mudança ou permanência como objetos de estudo. Isso garante a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre as diversidades de grupos e indivíduos que compõem a identidade nacional, percebendo que os indivíduos e as classes são tanto agentes históricos como dependentes da História estruturada em tempos anteriores. De qualquer maneira, fica claro o conceito de tempo histórico como sinônimo de mudanças, e resultado do movimento dialético entre tempos de diferentes durações.

“A tendência contemporânea considera a produção histórica como um conhecimento elaborado no campo das Ciências Humanas, interligado a outras áreas, como Sociologia, Antropologia, Política, Economia, e relacionado aos conhecimentos da sociedade – vividos e apreendidos em suas experiências cotidianas. Considera-se, por sua

---

<sup>47</sup> Ibid. p.07.



vez, que o ensino da História, na escola, sustenta-se no reconhecimento de que o saber histórico é construído pela produção de estudos de especialistas, pela sua *reelaboração pelos professores e alunos, acrescidos pelas informações veiculadas pelos meios de comunicação*. Os alunos possuem '*representações sociais*' do mundo e da história que se relacionam com o conhecimento proveniente das aulas e materiais didáticos postos à sua disposição. O conjunto disso, compreendido e resignificado pelos alunos, constitui o saber histórico escolar"<sup>48</sup>

Hoje, graças aos avanços tecnológicos e a presença deles no cotidiano de todos, temos uma multiplicidade de produtos culturais como a escrita, os números, os hábitos sociais, os objetos de uso, as paisagens modificadas, enfim, tudo aquilo que chega até os indivíduos através dos meios de comunicação, transmissões culturais, técnicas, mentalidades, acontecimentos, tudo torna-se meio pedagógico para problematizar realidades e contextualizá-las em múltiplos tempos e espaços.

Isto exige atitudes ativas e ações mentais complexas por parte dos alunos, que requerem estímulos e orientação naquele sentido. Por isso, o pensar histórico não depende somente do estágio cognitivo em que se encontra o desenvolvimento do educando, e sim das propostas pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados pelos professores, na medida em que se prestam para fornecer explicações mais subjetivas e autocentradas para os fatos do cotidiano do aluno, em direção a teorias que ganham características mais objetivas e conceitualizadas; e isso para intervir na realidade com trocas e socializações de informações, com a criação de situações de diálogos e reflexões.

---

<sup>48</sup> Ibid. p. 08. (o grifo é meu).

## **CAPÍTULO 2**

# **ENSINAR E APRENDER... COISAS DA COMUNICAÇÃO...**

“Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não”.

UMBERTO ECO

## CAPÍTULO 2

### ENSINAR E APRENDER... COISAS DA COMUNICAÇÃO...

Os seres humanos comunicam-se em todos os tempos e lugares nas famílias, nas vizinhanças, regiões, cidades onde moram, rezam, sonham, divertem se, trabalham, estudam, onde aprendem e ensinam sabedorias sobre a vida. Ao estudarmos a historia da humanidade comunicadora podemos desvelar essa prática social da comunicação que inclui suas técnicas, meios, modos, políticas, idéias, e também interpretações que fazemos sobre suas problemáticas

Como aperfeiçoar, individual e coletivamente, as nossas interpretações e práticas sobre a atual comunicação humana com as mídias, e nas situações educacionais desenvolvidas por nós nas escolas e fora delas ?.

Essa finalidade de ajudar, favorecer o entendimento, domínio, transformação para melhorar a qualidade da vida humana para todos, transversalizando todo o currículo da escola básica, tem se mostrado presente no percurso profissional de muitos docente desde os anos 80, como já vimos. Isso vem se concretizando nas mediações praticadas com grupos de mídias tradicionais, novas e novíssimas, por professores e alunos, nos cursos escolares de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Música Teatro, Dança Artes Visuais, Artes Audiovisuais, Educação Física, História, Geografia, Ciências Naturais, e Comunicação Humana pelo Brasil a fora. No entanto, que práticas e idéias devemos conservar quanto a realização da comunicação e educação nas escolas básicas com diferentes mídias? Por que e como fazer? Que práticas e idéias devemos transformar a curto,médio e longo prazos para realizarmos essa finalidade comunicacional e educativa?.

Nesse rumo de favorecer a melhoria da qualidade de vida para todas as pessoas em nosso país, entrelaçamos aos nossos meios de comunicação escolares, tradicionais, os novos e novíssimos meios de comunicação humana, característicos do ciberespaço e da cibercultura, a interconexão mundial de informações e atitudes, modos de pensar das pessoas via computadores. Precisamos pensar sobre que práticas e idéias devemos sugerir para discutirmos e realizarmos as informações que se movem nesse ciberespaço.

A perspectiva aqui projetada não incita de jeito nenhum a deixar o território para se perder no virtual, nem que um dos dois limites deverá se expandir sobre o outro, mas

sobretudo com o objetivo de utilizar o virtual para melhor habitar-se nele, exigência do território, das condições vividas, para tornar-se cidadão por inteiro. Nós habitamos todos os meios com os quais estamos em interação. Nós habitamos ou habitaremos, portanto, o ciberespaço da mesma maneira que a cidade geográfica, e como parte importante de nosso ambiente global de vida. Devemos permitir aos seres humanos conjugarem suas imaginações e suas inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas, e o melhor uso das tecnologias está em *“refletir sobre se o transmitir esclarece o comunicar, mas não o inverso. Mediação não é a mídia... Transmissão, sim, mas de que? O quem da transmissão é o motor em relação ao seu o que?”*<sup>49</sup>. Ensino é comunicação. Não qualquer tipo de comunicação, mas a comunicação dialógica. Não meramente reprodutora, mas reelaboradora do conhecimento.

A aprendizagem e o ensino são dois processos concomitantes na comunicação. Se se entende ensino como um processo de comunicação, a aprendizagem é sempre produto de um processo de comunicação de massa (livros, TV, jornal, revistas), pois passa pelo conhecimento já produzido e acumulado pela sociedade sobre um assunto. Da mesma forma, mesmo no ensino formal, o ensino não se faz se não se conseguir estabelecer a comunicação, o intercâmbio. Devemos lembrar do contexto em que se vive, cujas mediações possibilitam a aprendizagem plural e multissignificativa, pois, como nos explica J.B.Thompson, *“os personagens que se apresentam nos filmes e nos programas de televisão se tornam pontos de referência comuns para milhões de indivíduos (...) que partilham, em virtude de sua participação numa cultura mediada, de uma experiência comum e de uma memória coletiva”*<sup>50</sup>.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem trata de um processo de comunicação e pesquisa, que precisa ser encarado pela escola como tal, como meio de se concretizar o objetivo educacional de “construção” de conhecimentos por todos os envolvidos, e não ser só meio de “transmissão” de saberes. Na análise de Giroux, na escola a linguagem (qualquer uma) é um dos elementos mais importantes na construção da experiência e da subjetividade. *“Neste caso, a linguagem cruza-se com o poder, de modo que formas lingüísticas específicas estruturam e legitimam as ideologias de determinados grupos . A linguagem, assim, está intimamente relacionada ao poder e*

---

<sup>49</sup> LEVY, P. *Cyberculture rapport ao Conseil de l Europe das le cadre du projet nouvelles techonologies coperation culturelle et communication* (1997).Paris. Ed. Odile Jacob/Conseil de Europe.p. 239-255.

<sup>50</sup> THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna* (1995) Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes. p. 285.

*funciona para estabelecer e constituir a forma como professores e estudantes definem, medeiam e compreendem suas relações mútuas e com a sociedade mais ampla*<sup>51</sup>.

Os novos paradigmas para a educação consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade em constantes mudanças, assim como devem ser os construtores do seu conhecimento e, portanto, serem sujeitos ativos deste processo em que a “intuição” e a “descoberta” são elementos privilegiados desta construção. O aluno deve ser visto como um ser global, possuidor de inteligências outras que não só a lingüística e a lógica matemática. Outras inteligências devem ser desenvolvidas como a espacial, a corporal, a musical, a interpessoal e a intrapessoal, como argumenta Howard Gardner em seu livro<sup>52</sup>.

Também os estudos de Robert B. Reich<sup>53</sup>, professor titular da Harvard University, apontam o caminho que a educação deve seguir, frente ao que dela se espera : preparar os futuros profissionais para três categorias de trabalho – serviços rotineiros de produção, serviços feitos pessoa-a-pessoa e serviços analítico-simbólicos, sendo que é desta última categoria que dependerá o sucesso na sociedade e no trabalho, pois todos lidam com a manipulação de símbolos (dados, palavras, representações orais e visuais) durante suas atividades, que podem ser classificadas em três tipos : (1) identificação de problemas; (2) solução de problemas; e (3) agenciamento estratégico. Mesmo na educação formal do incipiente analista-simbólico, o autor destaca as quatro capacidades básicas que se exige durante sua formação para os serviços analítico-simbólicos : abstração, pensamento sistêmico, experimentação e colaboração.

Cada vez mais os educadores e especialistas defendem a utilização de qualquer tipo de produção audiovisual na escola porque se tratam de produtos que proporcionam um melhor estímulo ao conhecimento. Desse ponto de vista, todo filme é educativo. Isso abre um duplo caminho para o ingresso do audiovisual no contexto educacional : “*O primeiro afasta o termo (falso) de que as imagens podem substituir o professor, quando na verdade elas precisam ser interpretadas, tendo o professor como mediador; O segundo é a dupla função educativa que se pode extrair da discussão de um filme, vídeo ou programa de Tv, onde ao mesmo tempo em que os alunos estão aprendendo um*

---

<sup>51</sup> GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. (1986). Petrópolis. Ed. Vozes. p. 336.

<sup>52</sup> GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (1985) New York. Ed. Basic Books

<sup>53</sup> REICH, R. B. *The World of Nations*. (1992). Nova York. Ed. Basic Books.

*conteúdo específico tratado pelo filme, estão discutindo a linguagem, a forma como esse conhecimento está sendo transmitido*<sup>54</sup>.

Mesmo as programações com o fim estrito do lazer abrigam informações que podem condicionar uma visão de mundo, se forem ingenuamente assimiladas. Através do exercício escolar de ver mensagens audiovisuais e “discutir” com elas sobre conteúdos e expressões, sobre os códigos próprios da linguagem e os integrantes do acervo cultural, pode-se formar e possibilitar uma relação responsável com a informação e o lazer.

A natureza pedagógica da linguagem audiovisual precisa ser compreendida pelos professores, e por eles assumida para o benefício de sua maestria e da aprendizagem dos educandos. Recursos narrativos sofisticados no uso das imagens e dos sons conseguem sucesso porque se apoiam no binômio sentidos-emoção para envolver a quem assiste um filme, por exemplo, inserindo-o num “jogo de faz de conta”, onde a mágica da ficção presta-se ao trabalho do interlocutor de desenvolver uma reelaboração simbólica e cognitiva sobre o visto.

As imagens em movimento acionam mecanismos psicológicos de projeção/identificação, básicos do “contrato de jogo” entre os autores e os espectadores, e que podem ser explorado pela escola. O despertar emocional provocado é uma primeira etapa para se chegar aos níveis racionais mais altos, que podem proporcionar uma aprendizagem aprofundada sobre conceitos e sua aplicação. Jean Piaget sublinha o fato de que o motor afetivo é indispensável no desenvolvimento e na consolidação dos processos de aprendizagem.

Atentando para as novas exigências sociais e para as orientações de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento científico sobre o processo de ensino e de aprendizagem, propõe-se refletir aqui sobre a inserção sistemática da mídia no ensino formal para colaborar na tarefa de construir o percurso acima apresentado, mas, centrando-se num aspecto do problema que é o da ficção como meios estratégicos de ensino, com tratamento especial na abordagem, devido ao meio de comunicação das informações utilizado, e devido aos objetivos pedagógicos na sua utilização, visando abordar conhecimentos em História (como pode ser com outra disciplina) e desenvolver a capacidade no jovem de fazer uma leitura e um uso crítico das mensagens da mídia, presentes em seu cotidiano.

---

<sup>54</sup> FRANCO, M. da S. “*A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais*”. (1996). In. Lições com Cinema – Secretaria de Estado da Educação. São Paulo. Ed. FDE. p. 15.

## 2.1 - Imagens e Emoções

O que importa para a preocupação de todo educador contemporâneo é a de que o progressivo poder do meio tecnológico moderno sobre o nosso comportamento intelectual é afetivo, e acaba por estabelecer a existência de uma outra cultura, a do audiovisual.

Para ele, a "massagem no inconsciente" feita sobretudo pelo rádio e pela TV, responsáveis pelo "desdobramento dos conhecimentos", é a acusação pelos problemas nas escolas, tão alardeados pelos professores, tais como: incapacidade de concentração, perda do raciocínio e crítica, a passividade, a conformidade ao sistema, etc. Na verdade é a comunicação em ritmos e símbolos diferentes entre alunos e professor que explica essa diferença de linguagens, pois enquanto a escola "fala" numa linguagem (a discursiva, escrita em quadro-negro e textos para o desenvolvimento do raciocínio lógico), os alunos "falam" noutra, a audiovisual.

Com a trilogia SOM-IMAGEM-MÚSICA, característica da linguagem audiovisual, tem-se a unidade de experiências estéticas das ligações, enquanto que com o texto tem-se o raciocínio dedutivo e o de causalidade. Assim, dois tipos de raciocínios se estabelecem concomitantemente: o lógico e o estético, o que explicaria a falta de comunicação professor-aluno, pois os mestres sempre perdem para o poder da linguagem audiovisual; ao mesmo tempo os professores têm perante si a tarefa de desenvolver o raciocínio lógico do aluno para fazer frente ao conjunto de "deformações" provocadas pelos meios de comunicação.

O audiovisual é uma linguagem que volta às raízes visuais e, principalmente, sonoras da língua. Seu maior poder é o de contribuir muito para a transformação dos significados, dos conceitos, pois que as imagens acabam agindo sobre seus significantes. A leitura de suas mensagens se dá pela percepção sensorial, visual, e sonora, concomitantemente, sendo o contexto, ou seja, a 'visão do todo', a expressão de sua mensagem. Através do audiovisual a imagem do mundo se faz por outras maneiras de se perceber a realidade, bem como o de construí-la. O raciocínio que dará sentido ao mundo é do tipo analógico, isto é, processo de compreensão por comparação que põe em jogo, ao mesmo tempo, as semelhanças e dessemelhanças. Afinal, ainda conforme

Pierre Babin, "*o Homem da civilização audiovisual liga a sensação à compreensão, o imaginário ao conceito*"<sup>55</sup>.

Por tudo isso, vejo que o curso de História pode trilhar dois caminhos: ao mesmo tempo em que se transmite um conjunto de informações sobre nosso presente e nosso passado, também procurar "conversar" com os alunos numa linguagem mais próxima e, por isso mais interessante. A emoção e a compreensão sobre aquelas informações podem ser atingidas se, em cada conteúdo trabalhado, o aluno desenvolver alguma percepção emotiva sobre os Homens de um período, e, em comparação com sua vida, partir de suas interpretações sobre um conteúdo ficcional presente, por exemplo, utilizado durante as aulas. Só assim imagino que o interesse possa surgir de ambas as partes, e, assim possamos falar em aprendizagem sobre nossa História, ou melhor, a produção de uma reflexão de natureza histórica.

Veremos claramente pelos dados colhidos que, numa pequena amostra de jovens da classe média da região da metrópole paulistana, não só se tem a forte presença da mídia no cotidiano, como também seus produtos culturais (músicas, palavras, imagens, valores, estereótipos, símbolos) constituem parte da rede semiológica interagente com os fenômenos sócio-econômicos. Que estes meios precisam ter suas linguagens decodificada para nossos alunos não se tem dúvida, bem como sobre sua aprendizagem para uma 'leitura' mais ampla a respeito de seus produtos; entretanto, a questão então retorna a ser *como fazê-lo* ?.

Certamente que o primeiro passo é o da capacitação dos professores para o domínio dos códigos da linguagem imagética, e voltada para um uso dela como instrumento estimulante para a construção do conhecimento, possibilitando situações positivas de envolvimento, interesse, reflexões e socialização das interpretações de seus alunos a respeito, por exemplo, de uma determinada cena do filme assistido em aula.

A cultura de massa convida-nos a uma verdadeira conversão pedagógica. A pedagogia deve criar pele nova para integrar os produtos da cultura de massa, sem deformá-los. A iniciação ao cinema e à televisão fornecerá ocasião para se conseguir enfim essa renovação pedagógica.

O fetichismo só pode funcionar porque a imagem é tomada pela realidade, e nesse "tomar por" manifesta-se toda a força da concepção analógica. Toda a pedagogia pela imagem, aliás, baseia-se na hipótese analógica. A imagem não coincide com a realidade

---

<sup>55</sup> BABIN, P. *Os novos modos de compreender* (1983). São Paulo. Ed. Simmus. p. 207.



que ela representa. Sua transparência não passa de uma opacidade camuflada. Entre o elemento indutor, a realidade, e o elemento induzido, a imagem interpõe-se toda uma série de mediações que fazem com que a imagem não seja restituição, mas reconstrução da realidade.

A imagem é um produto. O conhecimento dos modos de produção da imagem constitui uma condição de inteligibilidade da mesma. As mensagens visuais dependem ao mesmo tempo de uma compreensão global e de uma compreensão parcial, cujo paralelismo só pode ser excepcional. É possível não compreender este ou aquele detalhe de um filme, ou uma emissão, por causa de um processo delicado ou demasiado sutil, sem que por isso a captação global do sentido da obra e de suas principais articulações seja profundamente alterada.

Não só o significado de um filme ou de uma emissão situa-se em vários níveis, mas ainda, à medida em que se passa de um nível inferior a um superior, constata-se uma diferenciação cada vez maior da leitura. Há sempre algo além da interpretação que permite a existência de outras interpretações...

A retórica poderia fornecer um modelo de análise a partir da qual se inicia uma classificação de 'imagens' aparentemente desconexas. Como Rolando Barthes a explicita, comentando sobre os conceitos de metáfora e metonímia emprestados por Jakobson : *“Jakobson distingue na linguagem um aspecto seletivo (escolher um signo numa reserva virtual de signos similares) e um aspecto combinatório (encadear os signos assim escolhidos de acordo com um discurso); e cada um desses aspectos corresponde uma figura típica da antiga retórica de forma esclarecedora: A METÁFORA, que é a substituição de um significante por outro, ambos com o mesmo sentido, senão com o mesmo valor; A METOMÍMIA que é um desligamento a partir de um mesmo sentido, de um signo para outro.”*<sup>56</sup>

O sentido nas mensagens visuais, para aparecer e fixar-se, exige a multiplicação dos significantes mais ou menos sinônimos, porque os significantes visuais são fracos e devem sempre ser restaurados sem sua vocação analógica. A *‘sobredeterminação semântica’*<sup>57</sup> constitui regra nas mensagens visuais. No cinema e na televisão, os signos não são simples; eles sempre são compostos e é a composição dos elementos que significa.

---

<sup>56</sup> BARTHES, R. *A câmara clara* (1984). Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira. p. 87.

<sup>57</sup> TARDY, M. *O professor e as imagens*. Tese na Biblioteca da. ECA/USP. p. 67 .

Desta maneira, a recepção das imagens dá lugar a uma verdadeira auto-regulamentação mental: não se trata de uma simples migração dos elementos icônicos do filme para o espectador, mas de uma elaboração e de uma integração pessoal destes. O espetáculo desperta no imaginário faculdades que, até então, não tinham sequer oportunidades de se exercerem. Afetividade é desencadeada de modo vulcânico e as imagens são associadas desvairadamente, de acordo com as forças das subjetividades particulares, e das coletivas.

O ambiente comunicacional no qual o jovem e a criança vivem é extremamente estimulante e atraente, e é parte da construção da “visão de mundo” elaborada pelos indivíduos e seus grupos sociais; e a partir da resignificação que os produtos culturais presentes nesse cotidiano recebem, vão “tomando” interpretações – a dos jovens, no caso, a de seus grupos e familiares . Mas, e o seu cotidiano escolar ?, aquele em que se pretende um ambiente favorável a uma aprendizagem sistematizada sobre determinados conteúdos programáticos ? Não seria parte daquele processo de construção de sentidos, de significados para uma determinada “realidade” cotidiana, também o que está presente nas imagens de TV, fotos, Cinema, Jornais, Livros, etc...? Sintetizando esses elementos na denominação de imagens eletrônicas, a pergunta deixa de ser só sobre a necessidade de sua presença no processo de aprendizado formal presente na escola, e passa a ter uma implicação mais importante.

O uso de qualquer tecnologia em sala de aula – do giz à Internet – precisa ser entendido não como milagrosa solução das dificuldades de aprendizagem, ou um novo método de ensino. É na verdade a oportunidade produzida pela necessidade de aproximar os conteúdos das disciplinas presentes nas escolas ao mundo, à “realidade” de um cotidiano para qual se pretende educar essa juventude. Trata-se de uma nova compreensão do processo de ensino e aprendizagem, onde a realidade do cotidiano é percebida também em sua construção elaborada pelos signos que as imagens carregam em si, e que suas linguagens veiculam.

Portanto, quando se usa da ficção como filmes comerciais e jogos em multimídia para tratar de conteúdos do currículo de História, tem-se um objetivo mais amplo e profundo que o de criar um ambiente agradável, envolvente e, por consequência atrativo o suficiente para prender a atenção dos alunos. A maior preocupação está em entender os processo de construção de raciocínios que produzam um conhecimento sobre uma realidade a partir das imagens presentes em nosso cotidiano, decodificando-as.

Ainda que o objetivo acima já seja o suficiente para justificar a preocupação exposta, talvez seja necessário ressaltar outra implicação que surge: o de inserir o estudo pelos alunos sobre essas linguagens presentes em seu cotidiano para que sejam capazes de fazer uma leitura mais crítica e elaborada de sua realidade cotidiana, e de interferirem conscientemente nela.

## 2.2 - Mídia na Educação

Quando se pensa no uso da mídia para fins educativos, sabemos das vantagens que seus produtos levam sobre a escola devido o tipo de envolvimento emocional que os recursos das linguagens presentes na mídia têm a disposição. A imagem é um complexo de elementos icônicos em movimento que, em forma de narrativa fílmica, por exemplo, ou em forma de jogo multimídia, garantem a atenção do educando. No entanto, é preciso atentar para as relações entre a produção do conhecimento histórico e a ficção construída pelo enredo e pelas imagens, como será objeto de discussão na parte final deste trabalho.

O importante em relação à imagem fílmica é entendê-la como a imagem que tem “uma existência essencialmente mental, embora autônoma, sendo um ponto de referência cultural e não um ponto de referência na realidade”<sup>58</sup>. Entendê-la primeiro como obra que resultou da seleção que é feita pela câmera e pela montagem; em seguida, pela articulação entre as imagens selecionadas, atingindo um produto que se planejou para atingir fins (econômicos, políticos, sociais, etc) graças ao interesse e envolvimento das pessoas que a produziram. Segundo, como fenômeno cultural e psíquico, funções atreladas ao imaginário, pois se trata de uma atividade mental construtiva, conforme define Pierre Francastel (1983) : “a imagem fílmica é resultado de um processo de ‘autoconotação’ do mundo representado”. A marca do realizador reduzir-se-ia então a uma espécie de analogon, essencialmente de significação provisória e de sentido imanente, pois que o trabalho de elaboração do imaginário, pessoal e coletivo, constrói significações das imagens atribuindo-lhes valores, tornando-as subjetivas.

Portanto, a ação principal no uso de imagens está nas “leituras” construídas sobre elas, e para dominar a prática de codificação da imagem, e pela imagem, é preciso saber

---

<sup>58</sup> FRAMCASTEL, P. *Imagem, Visão, Imaginação*. (1983). São Paulo. Ed. Martins Fontes. p. 107.

decodificá-las em seus principais fundamentos enquanto mensagem audiovisual. Alguns critérios para se “ler” uma imagem são definidos por Marcello Giacomantonio<sup>59</sup> (1976):

1. Distinguem-se três níveis de atenção durante leitura: instintiva, descritiva e simbólica;
  - ❖ Instintiva – ocorre no momento em que a imagem nos aparece, ativando o mecanismo da percepção graças aos seus elementos emotivos por excelência: cores, formas, expressões e evocações imediatas.
  - ❖ Descritiva – quando o olhar percorre a imagem analisando os elementos que a compõem.
  - ❖ Simbólica – o leitor abstrai a partir dos elementos contidos na imagem através de algum nível simbólico, do inconsciente ao consciente, permitindo um processo seguinte de elaboração de conceitos e idéias sobre – representação.

Estão neste último nível de atenção os maiores conteúdos comunicativos da imagem, e pode ser a principal fase da codificação da mensagem.

2. A imagem eletrônica, como no programa televisivo, no filme e no jogo de multimídia, também se constitui em linguagem (códigos) e em discurso. Podemos, conforme o mesmo autor, distinguir os seguintes tipos de discursos pelo tipo de imagem:
  - ❖ **Imagem-documento** – representação mais comum que tem o objetivo de documentar a realidade, mesmo com o prejuízo técnico ou estético.
  - ❖ **Imagem-símbolo** – é quando a própria imagem adquire um papel simbólico, usando de seus elementos para difusão de modelos, valores sociais e até estereótipos particulares, exemplo presente na publicidade.
  - ❖ **Imagem-composição** – com uma preocupação estética, consiste numa imagem que não esconde significados particulares e freqüentemente ressalta uma pesquisa estética e decorativa.

A imagem eletrônica, claramente identificável nestas classificações, pode ainda ser decodificada através de inúmeros critérios, mas, como o objetivo desta pesquisa não é fazer uma análise profunda da linguagem pictórica, podemos ainda relatar apenas alguns

---

<sup>59</sup> GIACOMANTONIO, M. *O ensino através dos audiovisuais*.(1976). São Paulo. Ed. Summus/Edusp. p. 76.

elementos relevantes relacionados à imagem eletrônica do tipo fílmico e multimidiático: Enquadramento, Cor, Movimentos de Câmera e Velocidade, Iluminação, Profundidade de campo e foco; Som; Ruídos e Voz; Música e Som ambiente.

Interessa-nos aqui centrar o foco sob outro aspecto da imagem eletrônico totalmente relacionado à Estrutura Narrativa. Todo discurso é a forma, e a história contada é o conteúdo, sendo a união dos dois a narrativa. Assim a *narratividade* da imagem eletrônica é o que mais nos interessa, porque é a estrutura ordenada pelos seus elementos que dão oportunidade de tomarem sentido, significações representativas, possíveis de serem trabalhadas em situação pedagógica . Dentre muitos dos seus elementos, destacamos a história<sup>60</sup>, os eventos, os existentes (elementos espaciais de uma história); e dos eventos destacamos alguns tipos de eventos de grande importância para nossos objetivos : elementos temporais que compõem a história, pois é através deles que o discurso constrói a história :

- ❖ *Causalidade e Contingência* - organização da narrativa pelo discurso em cadeia que conduz aleatoriamente a história (contingencial) ou organizada por uma relação causal. Sendo o caso deste estudo
- ❖ *Verossimilhança* – é ela que permite ao espectador se envolver com a narrativa, pois a verossimilhança não está se relacionando com o que ocorre de fato na realidade, mas com as convenções que a própria narrativa impõe.
- ❖ *Núcleos e Satélites* – eventos essenciais e eventos dispensáveis para o desenrolar da história
- ❖ *Tempo* – No que diz respeito ao tempo do discurso, e ao tempo da história contada, Gérard Genette's faz a divisão em 3 categorias de elementos : Ordem, Duração, Frequência
- ❖ *Existentes* – elementos 'espaciais' de uma história
- ❖ *Personagens* – conforme Chatman define, o personagem é um conjunto de traços de personalidade que apesar de o definirem não o totalizam e são mutáveis ou não, durante a narrativa.
- ❖ *Cenário* – também seguindo a definição do autor acima, é todo aquele existente cuja presença não precisa ser anunciada ou fortemente indicada para que o espectador possa notar a sua presença.

---

<sup>60</sup> Aqui neste item, usamos muito história com essa grafia em minúsculo por não ser adotado mais a grafia estória, mas é importante destacar a diferença com a ciência História.

Destes elementos do discurso cinematográfico, que constroem a narrativa da história contada – a *narratividade*, bastam apenas alguns para que observemos relações possíveis entre a ficção e a realidade, seja em que tempo histórico for, sabendo explorar as significações construídas pelos educandos, usando-se de metáforas, de representações sociais resultantes da interpretação de um momento histórico, apresentadas através da imagem eletrônica.

Quanto ao aspecto sobre os objetivos que se quer atingir com o uso do filme (ficção) de humor é, em primeira instância, uma empatia por parte dos alunos, atendo-se aos principais elementos como personagens e enredo, que serviriam para a etapa seguinte de reflexão.

É interessante ressaltar neste momento, os motivos para o uso de filmes que têm o humor como versão dos fatos, criando e recriando uma versão completamente exagerada, grotesca, da realidade. No caso do episódio *Anchietanos*, temos mais uma paródia, uma comédia sobre costumes e práticas políticas da sociedade brasileira do Rio de Janeiro, de classe média, durante os anos 70 a 90. Lembrando o modelo do que Bakhtin identifica como *commedia dell'arte*, ou seja, a “*presença do caricaturesco e paródico, provocadores do riso, atendendo a uma necessidade de gozo e alegria da alma humana*”<sup>61</sup>, podemos compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente da realidade, onde a crítica subliminar através do riso, da desconfiguração do real, faz do receptor capaz de interagir afetivamente com o que se vê, pois torna-o coadjuvante na interpretação das críticas anunciadas.

Nem sempre as críticas subliminares são compreendidas quando temos o universo de pessoas (receptores) assistindo ao mesmo programa televisivo, como o caso do episódio da “Comédia da Vida Privada”, e o riso também acaba sendo meramente resposta às situações inusitadas, engraçadas, próprias da ‘comédia pastelão’, carregada de exageros e caricaturas. Infelizmente é deste tipo de comédia que vive a maior parte da programação de humor na televisão. Há casos raros como os programas do apresentador e humorista Jô Soares, que faz da categoria comunicativa exemplo de qualidade e de inteligência, tornando as suas críticas muito mais ferozes, e também exigindo esta postura do receptor. Depois de mais de duas décadas no ar, seus telespectadores brasileiros

---

<sup>61</sup> BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento : o contexto de François Rabelais*. (1987). São Paulo.Ed. Hucitec. p. 97.

‘aprenderam’ a decifrar por traz de seus personagens caricatos a consciência crítica e questionadora sobre a situação vivida.

Das representações cômicas encontradas nos enredos dos filmes, os alunos se viram incentivados a desenvolverem relações com os elementos que constituem a caracterização sócio-histórica daquele período histórico em estudo. Resumidamente, poderíamos dizer que, partindo da ficção e de sua versão cômica dos fatos ‘reais’, explorou-se relações associativas e referenciais entre os alunos, possíveis de serem desenvolvidas ao se tomar o conteúdo clássico sobre aquele período histórico, e que se apresentava em forma de Apostila; ou ainda quando executavam os exercícios de análises sobre os produtos da mídia escolhidos.

Da ficção ao real, da liberdade de associações causada pela riqueza dos elementos imagéticos e cômicos e pela disposição natural dos jovens, atinge-se a sistematização de conceitos sobre relações estruturais de categorias sociais representadas pelas ficções, sejam elas a respeito de atuações de indivíduos com histórias pessoais fictícias construídas pela narrativa da ficção, sejam elas a respeito dos elementos que caracterizam indivíduos, grupos e relações sociais, próprias do período histórico em estudo: Idade Média, no caso do filme *O incrível exército de Brancaleone*; Contemporaneidade, no caso do episódio da série televisiva *Anchietanos*.

Em cada um dos filmes, desenvolveu-se uma metodologia particular, cabendo atuações também diferenciadas pois que, no episódio *Anchietanos*, o professor-sujeito foi o mediador.

Além das particularidades no processo de aulas com o uso de programa televisivo, sobre as questões gerais que aqui nos interessam quanto às relações entre os conteúdos das imagens eletrônicas apresentadas, sobre a metodologia de abordagens e seus resultados, e sobre a compreensão a respeito dos conteúdos de história pelos alunos, é bom ressaltar que não se pretende, de forma alguma, esgotar o domínio por parte dos alunos sobre tal conteúdo, e sim explorar o interesse e o envolvimento dos alunos para introduzir aqueles conhecimentos, paralelamente ao que se refere à capacidade de ‘decodificar’ as imagens e seus componentes, ampliando seus conhecimentos sobre a estrutura de uma ficção fílmica, e sua capacidade de estabelecer reflexões críticas através das associações entre representações apresentadas pelos enredos e o contexto real referendado pelas obras, objeto de estudo na disciplina.

E educar para os meios, desenvolver a capacidade de leitura crítica dos enunciados espalhados pelo complexo sistema de informações e entretenimento que

chamamos de mídia, é uma das principais preocupações dos estudos em Comunicação/Educação. Saber quais são os elementos principais a serem conhecidos (reconhecidos) pelo receptor presentes no produto cultural midiático, e de que forma eles nos permitem ler para além das aparências, significa ser capaz de decodificar sinais e seus significados de um mundo cada vez mais amplo e mais perto de todos.

Temores com a ameaça de sermos alienados pela mídia só se concretizarão se todos, educadores ou não, tomar seus produtos culturais como objetivo de exercício da leitura crítica e multifocal sobre os fatos representados por eles. Desta forma, ultrapassaremos a fase do simples deleite que estes produtos culturais nos trazem, e poderemos fazer uso dele para uma mensagem cujo conteúdo servirá para a reflexão dialética, próprio da postura crítica contemporânea, mas através de todos os canais de percepção e expressão que o homem tem, e que vem ampliando e dinamizando com novas tecnologias em um ritmo como nunca antes visto.

## **2.3 - Mídia e Conteúdos Transversais no Ensino Formal**

Dois dos mais difíceis objetivos de um educador: a assimilação e o interesse. O professor é aquele que se preocupa quando muito com um ou outro; geralmente a primeira é a mais referendada por ele, usando da segunda apenas "contra" os alunos em caso de insucesso na aprendizagem. Não que a falta de interesse dos alunos seja algo inexistente, a ponto de suas conseqüências não importarem para o processo de aprendizagem. Ele tanto existe e importa para a nossa prática profissional, que aqui me encontro refletindo sobre como lidar com ele.

Sendo a assimilação a única preocupação do professor, que entende o cotidiano escolar como aquele em que se ensina e se aprende, configura-se, nesta visão, a tarefa do educador em saber 'o que ensinar' e 'como ensinar'. O próprio cotidiano escolar, criador de uma série de normas e práticas viciadas, faz com que o processo de ensino-aprendizagem fique restrito a apenas o pólo de preocupações do professor sobre sua prática, enxergando o aluno apenas como 'sujeito passivo'. Embora só isso não basta, mesmo atentando apenas para a ação de ensinar, nossos professores não levam em consideração todas as possibilidades e implicações desta sua ação.



No senso comum dos profissionais da educação, o conteúdo e a sua assimilação não são preocupações que carregam em si questões como as linguagens presentes na mídia, nem mesmo seu uso como recursos didáticos. Na verdade, como destacaremos adiante, o sistema de signos, códigos e símbolos presentes em qualquer linguagem deve ser uma das preocupações principais do professor, pois a escola precisa considerar também o pólo da aprendizagem, entendendo o aluno como um ser agente no processo de construção de conhecimentos, e, inclusive, nas suas interações sociais, fazendo uso dos elementos comunicacionais presentes no cotidiano.

A preocupação do educador em 'como' ensinar e aprender toma outro sentido, mais amplo e dinâmico, se considerar justamente a realidade multimidiática em que vivem nossos jovens, afinal, "*...a questão não é tão somente qual conteúdo de história tratar, mas sobre tudo como trabalhar esse conteúdo*"<sup>62</sup>. É imperiosa a compreensão por parte do educador sobre o processo dinâmico, dialético em que ocorre qualquer situação educativa que, desta forma, poderá contar com material e estratégias que as novas tecnologias viabilizam.

Nas palavras de Pierre Weil, "*aprender sabendo para que objetivo, dá maiores resultados*", mas poderíamos dizer que ensinar sabendo com que meios é melhor, pois sabemos o porquê do que se faz em aula. E nem sempre isso significa que o que fazemos é o mais adequado para atingir os objetivos. Assim, diria que o maior dilema está em ter claro não só os objetivos, mas também como atingi-los da mesma forma quando da interação entre os Homens e seus meios tecnológicos, ao se comunicarem e ao representarem a sua realidade.

Estudar o Homem é procurar vê-lo por inteiro. Isto também justifica, de certa forma, a estrutura curricular existente no ensino oficial, onde a lógica cartesiana ainda impera na visível orientação pela lógica da razão utilitarista, decorrente e ao mesmo tempo diferente dos modelos praticados em década anteriores, como veremos no caso do ensino de História. Isto justifica, por outro lado, a imperiosa necessidade de inter-relacionar as diferentes áreas do conhecimento, tão limitados pelas disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio, onde parece não haver lugar para o estudo do Homem como anunciado.

Nesta difícil tarefa, creio que a História tem muito a contribuir, assim como todas as demais disciplinas, ou seja, construir um trabalho pedagógico inter e transdisciplinar,

---

<sup>62</sup> CABRINI, C. *O ensino de história* (1986). São Paulo. Ed. Brasiliense. p. 28.

envolvendo questões caras para a formação de nossos jovens escolares, e para nosso futuro coletivo. Phlipp Ariès, historiador francês contemporâneo, define a História como "*o conhecimento das aparências, cuja ilusão não deve denunciar, mas da qual deve descobrir os elementos que, muitas vezes, estão ocultos e que dela fazem uma estrutura coerente*". E, lembrando que a aprendizagem só se dá se houver envolvimento emocional durante o processo, parece-me que estudar as 'aparências' do Brasil, por exemplo, é o mesmo que procurar compreendê-lo inclusive em suas 'aparências', em suas 'imagens', em suas 'emoções'. Num jogo de espelho, é buscar consciência sobre nossa realidade, usando das 'imagens' que nos vêm dela, até porque tudo que se materializou e chegou até nós do passado, também se caracteriza por serem 'imagens' que temos cristalizadas e/ou em transformação, inclusive no nosso inconsciente social.

Portanto, a abordagem da História que se privilegia é o estudo das permanências e mudanças, das diferenças através do tempo e do espaço. E o caminho para tanto pode ser muito amplo, pois lembramos que documentos são imagens, tanto quanto estas também são documentos. Fotos, romances, cartazes, filmes, figuras, mapas, músicas, peças teatrais, programas de Tv, são alguns dos documentos que trazem as imagens do presente e do passado, e que mais facilmente podem levar à emoção que uma aprendizagem requer. Mas o educador precisa saber como usá-los.

Assim, procurar o estudo da História através de imagens (não esquecendo que textos didáticos também compõem "imagens" sobre o objeto em questão), é mais do que estudar as "aparências"; é estudar a cultura de uma sociedade (produtora das imagens) e suas representações sobre homens de outros tempos ou contemporâneos. Por isso, além das características econômicas, políticas e sociais de um período da nossa História, temos as culturais para compreendermos efetivamente o processo histórico, constituidor da realidade presente porque se estrutura numa rede semiótica que dá significação à uma realidade.!

O que se pretende colocar aqui é que ao se usar esta abordagem histórica e os tipos de documentos acima citados, a história de uma sociedade pode ser compreendida através da sua cultura, e trazer a emoção. Pode levar a atenção dos alunos para fenômenos como preconceitos, diversidade cultural, representação social, e conhecer em maior dimensão, tomar, acima de tudo, uma *atitude transdisciplinar* para com os seres e as coisas. Esta atitude, que também deve ser a do professor e a do especialista seria, nas palavras de Basarab Nicolescu : "*a atitude transdisciplinar pressupõe tanto o*

*pensamento como a experiência, tanto a efetividade como a afetividade. A identidade de sentido entre o fluxo de informação que atravessa os níveis de Realidade e o fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção atribui um sentido, uma orientação da atitude transdisciplinar. A aptidão para conservar esta postura, orientada para a densificação da informação e da consciência, caracteriza a atitude transdisciplinar, outros que constituem as culturas”<sup>63</sup>.*

Nesta concepção a periodização em História, por exemplo, é necessária, pois exprime a identidade de uma cultura, e vem recheada de imagens que contribuem para estereotiparem a concepção do *tempo*, perdendo a complexidade em seu conceito e na percepção dele pelos alunos. Mas podemos percorrer criticamente e comparar vastos períodos se utilizadas as imagens de uma cultura para garantirem a compreensão sobre uma sociedade também em seus símbolos e signos.

O livro didático é importante, principalmente se for um manual prático, conciso e adequadamente claro para os alunos. Deve ser utilizado como fornecedor de informações necessárias à compreensão sistematizada sobre a sociedade em estudo, e não simplesmente como roteiro a ser ‘decorado’ pelos alunos e, por que não dizer, pelo professor.

Para além das informações que um livro didático traz sobre a economia, a política, a sociedade e a cultura de uma população, é preciso ‘sentir’ como aqueles Homens viviam tal ‘sistema social’, e compreender o que deles permanece presente ou ‘transmutado’ em nossos dias. Levando em conta que a sociedade altamente tecnologicizada tem a seu dispor inúmeras formas de interagir com os seres e as coisas, o que nos faz pensar que ao lado da percepção da realidade de forma *masculinizada*<sup>64</sup> sobre o mundo, perdura e nos traz o equilíbrio humano exercitar uma percepção da realidade de forma *feminilizada* sobre este mesmo mundo. Aqui são utilizados os conceitos de masculinidade e feminilidade para ampliarem nossa compreensão sobre nós mesmos e nossa realidade, ou seja, procurando superar a dicotomia razão x emoção que, paradoxalmente se integram em equilíbrio, mas que na prática educativa não encontra espaço como elemento fundamental para garantir os objetivos educativas, contemplando o perfil que este mesmo mundo ultra tecnológico futuro exigirá de seus cidadãos.

---

<sup>63</sup> NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo. TRIOM, 1999.

<sup>64</sup> Masculinidade e Feminilidade são termos retirados dos conceitos utilizados por Basarab Nicolescu, em seu livro “O Manifesto da transdisciplinaridade”. PRIMO, 1999. Aqui são utilizados para ampliarem os conceitos de razão x emoção que, paradoxalmente se integram em equilíbrio.

Assim, coloco a mídia e sua linguagem como caminho que possibilita maior sucesso na busca da compreensão com emoção. No caso do estudo de um período histórico, através das imagens de uma ficção parodiando um fato histórico, se vê não só a estrutura que engendrou o período em estudo (inclusive podendo-se comparar o conjunto de informações ao representado pelas imagens), mas também as possíveis emoções que envolveram os Homens daquela estrutura. Talvez cheguemos à compreensão se partirmos da emoção, ao se deparar com as "representações" daqueles Homens, envolvendo-se através do drama de um programa televisivo, por exemplo, que remetem os alunos aos seus dramas pessoais.

Não podemos esquecer que o objetivo último de ensinar História é de proporcionar a ampliação da consciência de nossos alunos sobre sua realidade, onde o educador os prepara para melhor agir nela, pelas transformações que um Novo Mundo requer. As linguagens, os códigos e suas tecnologias devem ser abordadas em aula com o objetivo de construir competências e habilidades que permitam ao educando :

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio. Versão, maio de 1988. p. 52.

A preocupação com a crescente expansão, domínio e alcance social dos meios de comunicação levou um razoável número de cientistas sociais a aceitarem, desde meados do presente século, a inter-relação Comunicação/Cultura/Educação como objeto de estudos e análises.

Surge, nesse sentido, no âmbito da denominada sociologia crítica uma aprofundada e polêmica discussão sobre a nova realidade sócio-política gerada pela forma como os estamentos organizados da sociedade assumiram ao longo das últimas décadas o controle sobre a produção cultural e a difusão do saber.

No âmbito da educação, na mesma medida em que setores da sociedade demonstram admiração frente a cada nova conquista tecnológica, vem se reforçando, entre responsáveis pela formação de crianças, adolescentes e adultos, um clima de desconfiança e de velada crítica ao modo como os meios de comunicação definiram seu papel na sociedade em transformação.

Entre a apropriação e a crítica, o sistema educacional nem sempre tem sabido conviver com a nova realidade civilizatória e nem como apropriar-se da modernidade das tecnologias.

A gravidade da situação acentua-se na mesma medida em que a política de preparação dos atuais e futuros docentes reluta em reconhecer o fenômeno da comunicação social como ecossistemas no qual estão definitivamente inserido tanto os educadores quanto os educandos.

Torna-se, pois, cada vez mais urgente e necessária a retomada do percurso que leva a um sadio e adequado processo de educação continuada, nele introduzindo o tema da Comunicação e das Novas Tecnologias. O professorado tem que dominar questões de interatividade, criatividade, elaboração, transformação do exercício de comunicação escolar com várias mídias, incluindo as mídias de fora da escola e as de dentro da escola, de um jeito bastante competente e ligado às finalidades da educação escolar e de comunicação escolar que são de conhecer melhor o mundo em que vivem, compreendê-lo e tentar modos de melhorá-lo.

Já é comum a afirmação de que se vive em tempos de Globalização, O termo Globalização<sup>66</sup> e o Mundialização<sup>67</sup> encerram, na verdade, um ponto em comum, a

---

<sup>66</sup> Globalização é mais uma etapa da configuração do capital internacional em expansão desde o Mercantilismo, no século XVI, quando das Navegações através do Globo. Esse aspecto mais econômico e as mudanças geopolíticas da globalização podem ser estudadas em: SANTOS, M. (org.). *Território – Globalização e Fragmentação* (1996). São Paulo. Ed. Hucitec/.ANPUR.

despeito de suas particularidades: o da informação como mercadoria, e o seu uso como instrumento de poder. Na era da informação, a comunicação se amplia e atinge a grande maioria da população, mas sabemos que apenas isso não basta para que todo cidadão exerça o direito de usufruir dela, seja por falha do Estado, que não oferece condições, seja por “falha” do cidadão, que não sabe acessá-la e manipulá-la em seu benefício e no de sua comunidade.

A Globalização tem sido associada à abertura das fronteiras comerciais, à privatização do Estado, aos investimentos estrangeiros, à elevação dos padrões de qualidade e eficiência, à competitividade, ao consumo ampliado de bens e serviços, ao acesso tecnológico e até ao cenário de uma nova era na educação e na cultura. Do mesmo modo, também estão sendo associadas à globalização a quebra de bancos, o aumento das concordatas e falências, a desestruturação e a desnacionalização de setores produtivos, o crescente desemprego, o bombardeio aos direitos trabalhistas e sociais, a migração da mão-de-obra, o refluxo sindical, a devastação cultural e o aumento das disparidades sociais.

Numa realidade cada vez mais tecnológica, a comunicação social conta com poderosos meios para troca de informações como a Tv, o rádio, o cinema, a música, a publicidade, e tantos outros que povoam nosso cotidiano, cada vez mais midiático. Para definir midiático rapidamente, podemos fazer referência ao cotidiano do cidadão nas relações intermediadas pelas tecnologias, que viabilizam produção e troca de “informações” (imagens, sons, dados) em alcance mundial, transfigurando e refigurando os acontecimentos por meio de sistemas de signos e símbolos que interagem com o local e o global, o individual e o coletivo, configurando o ambiente midiático onde ocorrem ‘trocas’ e reelaboração de conhecimentos sobre a realidade.<sup>68</sup>

Nesse meio tecnológico, cidadão é aquele que sabe também usar dessa tecnologia para defender seus direitos básicos e assumir deveres para com o coletivo, como num novo meio de construção do “contrato social”. No nosso caso, direitos e deveres continuam, em boa parte, apenas lindas palavras na Constituição.

A cidadania se aprende, e se aprende na prática, por meio da relação que os sujeitos estabelecem entre si e com seu meio (instituições, empresas, organizações

---

<sup>67</sup> Mundialização, a propósito da definição de Renato Ortiz, é um termo mais apropriado para o fenômeno que vivemos da Comunicação interplanetária, imediata, e que tem ênfase no fenômeno sociocultural de transformação.

sociais etc.). A cidadania é dinâmica, refletindo, portanto, as condições econômicas, políticas e sociais da sociedade na qual for forjada, o que, por um lado, nos entristece, pois em nossa História as condições persistem numa engrenagem maquiavélica. Porém, por outro lado, na democracia o direito de viver à luz de suas próprias especificidades enfatiza a participação direta nas lutas, e também atribui ao Estado o cuidado com a formação do cidadão, com o fim de dotar crianças e jovens de condições básicas para viver numa sociedade multicultural, desigual, injusta. Ignorar essa formação cidadã em sintonia com o cotidiano no qual esse futuro adulto terá que viver não é a postura do professor-educador, e nem pode ser.

Como sujeitos históricos, os alunos e professores precisam preparar a comunidade para uma cidadania ativa<sup>69</sup>, ou seja, uma prática consciente de participação na construção da vida política e social para defenderem direitos e cumprirem deveres; e o uso dos instrumentos e meios que temos direito para a efetivação dessa cidadania através do ato de se comunicar. Sem isso, para o jovem, a cidadania se torna um discurso vazio e, por conseguinte, mais suscetível às ideologias, e à tecnologia como um instrumento de exclusão social.

Esse compromisso é, principalmente, do educador, tendo em vista a falta da prática cidadã entre os brasileiros devido a séculos de uma sociedade servil, que constituiu uma cultura nacional por vezes acomodada e, por vezes, alienada. Soma-se a isso a complexa realidade desumana na qual a grande maioria da população vive, onde a miséria, a dependência, a desigualdade são parte da herança colonialista. Nos curtos intervalos de maior participação popular na vida política e social brasileira, percebemos como a prática cidadã associada à educação pela cidadania são fundamentais para a garantia de condições que viabilizem o país que desejamos.

Por isso, e atentando para as novas realidades midiáticas, a escola deve preocupar-se em preparar seu educando, visando sua capacitação para usufruir e aplicar as informações que se tem a partir dos produtos culturais veiculados pela mídia: Tv, rádio, cinema, microcomputador, CD, CD-Rom; e visando sua aplicação exatamente para exercer sua cidadania. Esta carga, portanto, além da deficiência histórica que justificaria a preocupação da escola e do professor em tornar a cidadania seu objetivo e conteúdo de trabalho com os alunos, também representa a missão de garantir a formação contemporânea adequada para decodificar essa realidade em que se vive.

---

<sup>69</sup> Para se aprofundar em cidadania ativa: BENEVIDES, M. V. de M. *A cidadania ativa*.(1991) São Paulo. Ed. Ática, e PINSKY, J. *Cidadania e Educação*. (1998) São Paulo. Ed. Contexto.

A tarefa pode parecer quase impossível quando percebemos que nós professores também precisamos saber decodificar (“traduzir”) esse conjunto sistemático de mensagens que circundam nossa realidade e, em especial, a do aluno, fazendo-nos seres sociais também a partir da interação que estabelecemos com a mídia.

Porém, o estudo e uso desses produtos, como a novela, o filme, o telejornal, o programa infantil, a música etc, só assumirão significado para o processo educativo se o professor souber relacioná-los aos conteúdos de sua disciplina, mas não tendo estes como fim em si, mas apenas como meio para a compreensão que se pretende sobre o cotidiano vivido e a aquisição de meios para a intervenção positiva nele.

Os temas transversais surgem para introduzir na escola uma ponte entre o teórico e o cotidiano, a reflexão e a ação de viver, individual e coletivo: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, propõem, como finalidade, desenvolver no aluno a capacidade de posicionar-se frente às questões sociais que interferem na vida dele e de sua comunidade.

Os temas transversais na escola trazem mais uma oportunidade para nos perguntar também sobre aquilo que todos os alunos insistem em questionar : “para que serve o que estamos estudando nesta matéria?”.

No ensino fundamental e médio, o conhecimento científico/artístico/tecnológico oferecido pelas disciplinas deve constituir-se numa ferramenta com a qual os alunos possam trabalhar questões fundamentais da existência humana; deve propiciar uma reelaboração do conhecimento que os alunos já são portadores, ou uma iniciação a essas questões. É a construção da cidadania e da democracia que temos como projeto para nossa sociedade, onde acumular conteúdos classificados por áreas do saber têm hoje suportes bem mais eficientes como Multimídia, Internet, etc.

Entendendo por transversal como aquilo que *passa por*, obliquamente, quer-se é encaminhar o trabalho pedagógico por um eixo de temas que partem do cotidiano e se destinam à formação geral e social dos alunos. A definição de transversalidade deixa transparecer a dimensão metodológica envolvida no conceito, e deixa explícita também os conteúdos e objetivos definidos: os conteúdos eleitos são de ordem social e os objetivos fazem referência a valores, atitudes e comportamentos. *“Educar na transversalidade implica uma mudança importante na perspectiva do currículo escolar, à medida que vai além da simples complementação das áreas disciplinares, para rejuvenescê-lo e colocá-lo*



*a serviço das exigências dos habitantes desta “aldeia global” que constitui nosso planeta* “70.

Trata-se, pois, de uma atitude diferente frente ao conhecimento da realidade. Tal atitude não vem sendo incorporada nos saberes e práticas escolares com a mesma intensidade e velocidade com que ocorre na ciência. Esta distância Escola/Mundo na contemporaneidade mostra seus reflexos, não pela atribuição de sentido aos conteúdos por parte dos alunos, escolas pichadas, professores desestimulados, baixo rendimento; evasão; abandono; atrito de duas culturas, a autorizada do professor e a marginalizada do aluno, o que gera falta de senso crítico, de ética e de sentido de cidadania generalizados.

Dentro deste contexto, organizado em disciplinas escolares, cumpre ao docente, e a sociedade em geral desenvolve procedimentos e posturas frente ao objeto do conhecimento escolar focalizado em aula que evidencie a contribuição do tema de sua disciplina para a compreensão dos temas transversais e aponte outras contribuições a serem buscadas em outras disciplinas, visando o alcance de uma compreensão mais ampla.

A interdisciplinaridade prevê o enlaçamento das diversas áreas da ciência tendo em vista sua origem, e leva em conta que conhecimento se constrói, e construção implica inter-relação, ligação ou rede. A interdisciplinaridade conduz inevitavelmente para a educação dialógica, diálogo entre professor e aluno, diálogo entre professores, diálogo de diferentes visões de mundo nas quais comparecem também as visões fruto das mensagens midiáticas. Torna-se, desta forma, necessário buscar as zonas de intersecção entre as diversas áreas do conhecimento a fim de que a visão do objeto focalizado na escola ganhe consistência, democratizando o ensino e trazendo ganhos para professores e alunos.

Assim procedendo na prática pedagógica interdisciplinar, permite-se estabelecer uma relação entre o saber acumulado com o qual a escola trabalha enquanto currículo, representada pelo professor, e a vivência cotidiana de todos docentes e discentes, seus saberes plurais e suas necessidades básicas de entendimento do mundo no qual estão inseridos. Sendo assim, compreende-se interdisciplinaridade como uma atitude de buscar inter-relacionar de forma construtiva as diversas áreas do conhecimento. Como se trata de uma atitude, resultara de um amadurecimento das trocas possíveis de serem feitas

---

<sup>70</sup> RAMOS, R. Y. *“Temas Transversais: a escola da modernidade”*. In. Revista Pedagógica Pátio, ano 2, N. 5. 1998 p. 8.

com os parceiros e que, ao longo do tempo, irão fazendo o caminho educacional na direção de um projeto de escola ampliando nossa autonomia de cidadania profissional.

# **CAPÍTULO 3**

## **O UNIVERSO DO PROCESSO EDUCOMUNICATIVO: OS ATORES / SUJEITOS EM CENA**

“Se foi possível, em um certo período da história da ciência, estabelecer parâmetros e limites para delimitar o que era pesquisa, de há muito pôde-se afirmar que ninguém sairá ileso de tal empreitada”.

Sérgio Vasconcelos de Luna

## CAPÍTULO 3

### O UNIVERSO DO PROCESSO EDUCOMUNICATIVO: OS ATORES / SUJEITOS EM CENA

O meu interesse pelo tema que venho pesquisando passou a existir desde o momento em que, como professor de História, senti a necessidade de transformar a minha prática pedagógica no sentido de tornar as aulas mais úteis e prazerosas instrumentando os alunos na leitura dos produtos culturais veiculados pela mídia. Isto começou a ser possível em 1995 quando do processo de ampliação do Colégio Maria Montessori onde eu lecionava. Senti que o filme era um rico instrumento para dinamizar a abordagem sobre conteúdos formais apresentados em apostilas. Passei a fazer uso da programação televisiva e de reportagens xerocadas. Mas a grande dificuldade continuava sendo a relação aluno / professor. O uso de tecnologias não bastava. Era necessário algo mais que começa a surgir na graduação de Rádio e TV da Escola de Comunicação e Artes da ECA/USP.

Em 1996, deu-se o início da minha formação em pesquisa, quando ingressei no LAPIC (Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginária e Comunicação), a convite da coordenadora, como integrante de uma pesquisa integrada “*Televisão, Criança e Imaginário – contribuições para integração escola-universidade-sociedade*”, na categoria de pesquisador/Iniciação Científica. Foi, no LAPIC, junto com outros pesquisadores de várias áreas do conhecimento que eu me embrenhei nos meandros da pesquisa. De Pesquisador/Iniciação Científica passei a Pesquisador/AT (Apoio Técnico) e hoje faço parte de um grupo de pesquisas do CNPq, coordenado pela minha orientadora de mestrado. É no LAPIC que eu continuo até hoje. Foi lá que ocorreu o meu “Saber fazer” pesquisa. É no LAPIC que eu organizo, mensalmente, um seminário aberto ao público onde são debatidos temas relacionados aos produtos das nossas pesquisa sobre a relação TV/Criança.

É por tudo isso, relatado de forma sintética, que eu estou neste momento pondo a prova o meu “saber” metodológico que se inicia com a contextualização do ambiente

escolar em que o meu estudo foi realizado, e que se constituiu na 1<sup>a</sup>. etapa do meu procedimento “Definindo o território... o microcosmo em estudo”.

### **3.1 – O Ambiente Escolar**

A Instituição selecionada para estudo se constitui numa amostra tipificada e atende a diversos critérios que viabilizam a observação e a intervenção que o problema impõe. Entretanto, a principal razão para sua escolha está no conhecimento que já se tem da realidade cotidiana deste colégio, devidos os três anos em que lecionei História para as séries do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) até 1995, e para as séries do Ensino Médio de 1995 até 1997.

Desta forma, o colégio foi escolhido graças às condições de aula que atendem tanto ao requisito tecnologia e espaço para a aplicação de suportes audiovisuais e da informática, quanto ao processo de ensino-aprendizagem seriado. Este é baseado em conteúdos clássicos, separados por Disciplinas tradicionalmente abordadas pelos professores que as ministram.

Cercado por outras instituições que oferecem os mesmos cursos e horários, o Colégio Montessori veio buscando destaque na região nos últimos 20 anos. Tentando implantar o Curso Magistério e o Curso de Prótese Dentária na década de 80, a presidenta da Instituição já demonstrava em seus atos a vontade de criar cursos que teriam uma grande procura, devido à exigência do mercado por aqueles profissionais. Entretanto, devido às circunstâncias que aqui não cabem ser consideradas, os dois cursos logo foram à falência, encerrando suas atividades no início dos anos 90.

Mais adiante, no ano de 1994, outro empreendimento envolveu os projetos da Instituição : a abertura dos cursos técnicos de 2<sup>o</sup> grau em Processamento de Dados, Administração e Publicidade. Mais uma vez o curso teve uma vida breve: iniciou-se em dois turnos, manhã e noite, e logo após 4 anos de existência, encerrou suas atividades por falta de alunos, devido à baixa procura.

Tendo optado pela implantação de cursos apostilados, o curso de colegial técnico levou muitos de seus professores a passarem por um treinamento rápido no domínio básico do computador, e em softwares do Office e Internet. Também devido à implantação dos cursos técnicos, o colégio conseguiu financiamento para a construção de um novo prédio, num dos espaços vagos do terreno em Moema, que em menos de 1 ano e meio adquiriu a forma de um prédio de 5 andares, também pré-fabricado. Comporta 10

salas de aula espaçosas e uma biblioteca no subsolo com 20.000 livros, além de fitas de vídeo, periódicos, 2 computadores disponíveis para o uso pelos alunos, tanto para CD-Rom's, quanto para navegação pela Internet.

Apesar dessa oscilação na existência dos cursos técnicos, o Ensino Fundamental e Médio continuam sendo a principal atividade da instituição. Nos dois períodos, manhã e tarde, o colégio presta serviços em suas três unidades.

As instalações apresentam, com o final das reformas, uma infraestrutura invejável quanto às condições de espaço, materiais e tecnologias disponíveis para o ensino. Com um auditório de 200 lugares, um palco com piano e um telão com canhão para projeção conectado a uma cabine aparelhada com a última tecnologia, que integra computador, Internet, Tvs, Rádio, DiscLaser, Fitas K-7, CD, enfim, tudo que há em meios eletrônicos para comunicação e informação, podem-se realizar eventos como Espetáculos e Encontros Educativos.

A biblioteca passou por um enriquecimento em seu acervo, inclusive aumentando a ocupação do espaço a ela destinado no novo prédio. Vindo de uma sala pequena, e possuindo somente livros para o público infantil, a Biblioteca viu-se substancialmente acrescida em seu volume de livros, revistas, jornais com assinaturas, vídeos (aproximadamente com 230 fitas), incluindo um bom volume de filmes comerciais. Há, ainda, duas cabines para vídeo que podem ser utilizadas por professores e/ou pequenos grupos de alunos para estudos a partir de fitas de vídeo e/ou programas da TV a cabo, no caso, da NET.

Em menos de 2 anos, em função da implantação do curso técnico, foram instalados dois laboratórios com 40 terminais da IBM, que graças a um Leasing feito pelo colégio, foram adquiridos. Todos em rede, hoje podem ser inclusive utilizados para o acesso simultâneo à Internet dos 40 alunos de uma classe, e de forma independente. Outra possibilidade é o uso de Softwares Educacionais que o colégio procurou comprar, ou mesmo que algum professor traz.

Em 1998, com toda a reforma concluída, e oferecendo a infraestrutura necessária, a Instituição lançou-se no Ensino Superior abrindo dois cursos : Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Artística, com Habilitações em Desenho ou Artes Plásticas, e o Bacharelado em Comunicação Social, com Habilitação em Publicidade e Propaganda.

Possuindo um total de 1.000 alunos, aproximadamente 600 deles só na unidade central, restringir-nos-emos às atividades da unidade central, na Av. Jurucê, porque é somente lá que ocorre o curso de Ensino Médio, contexto de nosso Estudo de Caso.

Com 3 coordenadoras pedagógicas - 2 na manhã (uma para o Colégio - Ensino Médio- e outra para o Ensino Fundamental -1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries-), e outra à tarde (coordenadora do Ensino Fundamental -1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), a equipe é formada por 20 professores, aproximadamente, que transitam diariamente por lá, e os funcionários de apoio interno (3 faxineiras, 2 porteiros, 4 bedéis -munidos de rádios, 4 cozinheiros(as), 1 enfermeira). Havia ainda a coordenação no período noturno quando da existência dos cursos técnicos. Somente uma das coordenadoras tem Curso Superior em Pedagogia, sendo as demais, antigas professoras que ascenderam ao cargo de coordenação.

Com um total aproximado de 70 professores e 30 funcionários, a Instituição consegue oferecer um considerável número de empregos na região, sobretudo graças aos serviços paralelos que ela procura prestar aos seus clientes, o que contribui para atrair mais clientes neste concorrido mercado do ensino daquela região. Por exemplo é o caso do Transporte Gratuito, serviço criado no início dos anos 90 e que hoje presta atendimento a 200 alunos em 4 horários de circulação de ônibus entre os condomínios próximos e a escola, com traslado e pontos previamente definidos .

Quanto ao método de ensino, pode-se observar claramente que o montessoriano é muito pouco aplicado nas práticas pedagógicas do colégio. Do Ensino Infantil até a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental ainda se pode ver alguns materiais montessorianos, e mesmo algumas estratégias de ensino em uso pelos professores.

A partir do Ensino Fundamental se dá a aplicação de métodos tradicionais de ensino, através do uso de apostila, material seriado que passou a ser adotado desde 1993, atingindo desde o Ensino Infantil (!) ao Ensino Médio e Técnico. As apostilas são do sistema Positivo, instituição de ensino de Curitiba que há cerca de 20 anos veio adquirindo destaque no Ensino, chegando à produção de apostilas, que passaram a ter franchising no Colégio Maria Montessori, a fim de oferecer ensino de “melhor qualidade”.

As apostilas apresentam um perfil de formação tradicional, com uma estrutura previsível de exercícios ao final de cada capítulo, tendo uma preocupação com testes de vestibulares para o Ensino Médio em particular. Quanto a isso, faremos maiores explorações posteriormente.

Tendo um sistema de avaliação bimestral, cuja média para aprovação é de 6 (seis), a instituição adota o sistema de semana de provas ao final de cada bimestre, o que é

próprio do sistema formal de ensino. Isso toma parte do calendário, além de restringir o conteúdo da apostila, limitando em muito as possibilidades de criação do professor quanto às estratégias de ensino, ou mesmo de reforçar o conteúdo para aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem durante o bimestre.

Atendendo às preocupações da família quanto à disciplina e conteúdo clássico voltado para a Universidade, o ensino nas dependências do colégio orienta-se pela pedagogia tradicional, conteudista, e com aprendizagem pautada pelo material apresentado nas apostilas. Qualquer trabalho coletivo que acontecia, previsto em planejamento pelos professores, era relativo a festas comemorativas, já tradicionais em escolas como a Festa Junina, A Feira Cultural, etc. Um trabalho interdisciplinar e/ou multidisciplinar não costuma acontecer com frequência. O IBOPE dos professores e o cumprimento da apostila, conforme o apertado calendário imposto pelo sistema Positivo de aulas, é que pautam a avaliação que a instituição faz de seus serviços educacionais oferecidos à comunidade.

Quanto ao destino do seus alunos egressos, a minoria destina-se aos vestibulares em Universidades Públicas. A maioria não prossegue nos estudos Universitários, a não ser uma parcela que ingressa em Faculdades particulares da Capital.

Esse e outros motivos levaram a uma certa monotonia nas aulas causada pela repetição do “modelo de aula” : um professor que trabalha o conteúdo da apostila, usando a lousa e o giz. E, o que é pior, na maioria das vezes estas aulas tinham este modelo quase que “imposto” pelo material da apostila e pelo calendário de sua execução, porque isto servia de critério para a avaliação do aproveitamento do trabalho desenvolvido pelo professor. Sem dúvida que a maioria do professorado também tinha como objetivo profissional o cumprimento apenas daqueles critérios, sempre cobrados pelas coordenações do colégio.

Esse modelo de aula facilita a prática do mínimo esforço por parte dos alunos, principalmente no que diz respeito às avaliações bimestrais, para as quais o método de estudo sempre é o de decorar a matéria, quase sempre bem delimitada pelo professor, levando muitos alunos a só “estudarem” o conteúdo previamente definido no dia ou hora anteriores à avaliação. Isso limita e simplifica muito o conhecimento sobre um conteúdo clássico, privilegiado pela apostila, além de não ter sentido prático para o aluno, uma vez que aquele conhecimento não adquiriu significado, pois não se construiu uma relação entre o conhecimento e o viver do aluno. É uma “falha” do sistema educacional, onde certamente está inserido o professor, mas isso só ocorre porque em boa parte este



sistema tem profissionais, professores sobretudo, mal formados, tanto no conhecimento científico da área específica em que ele leciona, como no conhecimento básico sobre pedagogia.

Esse processo atingiu no ano de 1997 resultados críticos, com um fluxo de saída de alunos muito significativo, sobretudo no Ensino Médio. Os motivos certamente são estruturais e conjunturais: indisciplina resultante do grau de facilidade para adquirir nota, monotonia nas aulas provocada pelo modelo desmotivador de lecionar, crise econômica do país que torna o preço do colégio inviável, alto grau de inadimplência que inviabiliza matrícula, etc.

O impasse entre a exigência social que as Novas Tecnologias fazem sobre a formação escolar para inserir novos conteúdos e novas estratégias, e a prática tradicional escolar, ocorre no caso do colégio em estudo. O colégio adotou um sistema economicamente interessante para a Instituição baseado na compra de material apostilado a cada bimestre, trazendo 'todo' o conteúdo a 'ser dado', e, com isso, mantendo o modelo conteudista do ensino e desassociado da realidade em que vive nosso alunado, tornando o ensino chato e sem significado, reforçando a ilusão de que o Ensino Médio se presta somente à preparação dos jovens para enfrentarem um vestibular que cobra aqueles conteúdos.

A discussão da direção da escola nos moldes estabelecidos até então, preferindo a temática da ciência à temática da aplicação, demonstrou estar longe de atingir os objetivos estabelecidos por lei, se atentarmos para a Nova LDB, que visa uma educação voltada para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Esta postura do colégio tem se mostrado inadequada num mundo onde, cada vez mais, a utilidade do conhecimento vem sendo medida a partir de sua aplicabilidade real.

Algo precisava ser feito, e a Direção fora convencida de que a estrutura física tão bem equipada não bastava para atingir aulas respeitadas pela qualidade e pelos diferenciais que a tecnologia à disposição permitiriam. Portanto, o problema estava na prática pedagógica, na filosofia de ensino e no uso dos recursos pelos professores. Boa parte dessa situação originou-se da acomodação em que se encontrava o professorado, causada até mesmo pela Instituição, devido o material de apoio adotado e o descuido para com a capacitação do professorado.

Por tudo isso, no ano de 1998, investiu-se bastante no Projeto de Capacitação dos Professores, de todos os Níveis de Ensino. No Planejamento, duas Pedagogas e pesquisadoras, passaram a integrar a equipe, desenvolvendo o projeto de Capacitação dos Professores, cuja 1ª Etapa tinha como objetivo resgatar a consciência de grupo e redirecionar a maneira de planejamento das aulas, passando para uma 2ª Etapa durante 4 meses de Capacitações através de Oficinas sobre temas específicos, voltados às práticas de ensino, abordando todas as áreas da ciência e do ensino.

Um dos resultados deste processo no decorrer do ano foi a produção pelo professorado dos Projetos Pedagógicos por Séries, demonstrando já o desenvolvimento de uma nova consciência de grupo, resgatando sua identidade profissional, expressa naquelas propostas norteadoras do seu fazer pedagógico.

Com as Assessorias, principalmente para as coordenações, e para os professores, as Oficinas ofereceram diversos profissionais experientes na área e no tema abordados, todos diretamente relacionados ao fazer daqueles professores. Houve uma significativa mudança no rumo do Colégio, apesar de ser apenas o momento inicial deste processo. É exatamente neste ano de 1998 que iniciamos a etapa de Observação, Coleta de Dados, e Intervenção nas aulas de História, como adiante será exposto. Isso, sem dúvida, permitiu maior espaço e riqueza para as observações, contribuindo substancialmente para a Intervenção realizada a partir de agosto de 1998 nas aulas de História.

### **3.2 – Observando o desenrolar do Projeto dos Professores**

Atender aos objetivos desta pesquisa, exigiu a minha presença, por diversas vezes, para acompanhamento das atividades do grupo dos docentes no decorrer do 1º semestre de 1998. Desde o planejamento, no final de janeiro, até junho, utilizei-me de diversos instrumentos de coleta das informações de que precisava, acumulando as observações no decorrer do período. Todos sabiam dos meus objetivos, e de que maneira pretendia retribuir aos educadores com orientações sobre sua prática como educadores, especialmente ao se utilizarem da mídia como objeto e como meio de ensino.

Com o objetivo de me aproximar do grupo e partilhar de suas preocupações, acompanhei todas as oficinas de capacitação e reuniões pedagógicas que ocorreram uma vez por mês, pelo menos, e que se intensificaram em julho.

As oficinas realizadas no decorrer do 1º semestre foram presenciadas por mim a fim de acompanhar a evolução na capacitação da equipe do colégio. O processo de capacitação instituído, por exemplo, encaminhou o trabalho de criação do Projeto Pedagógico por séries (em anexo) que exigiu dos professores de todos os níveis numa grande integração. Nestas oportunidades, os professores se reuniam por áreas e por séries, propondo temas centrais a serem abordados no decorrer do ano letivo, em “paralelo” ao conteúdo das apostilas, e se possível em associação a elas.

Pôde-se observar a diversidade de profissionais para abordarem temas gerais que diziam respeito à organização do trabalho docente, e alguns temas relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, recém instituído pelo MEC. Uma das ênfases esteve no “*Planejamento e Projeto Pedagógico*”, tema abordado pela pedagoga pesquisadora do CENPEC e da FEUSP, Profa. Andrea Carrer, e que resultou na sua contratação para uma Assessoria Pedagógica, com os coordenadores e professores do Ensino Infantil ao Médio, permitindo o desenvolvimento pelo grupo de diversos produtos, como o Projeto Pedagógico por Séries, que será um dos objetos desta análise.

Esta mudança na postura do professor sobre o seu conteúdo e sua prática de organizá-lo aconteceu durante todo o 1º semestre de 1998, e foi decorrente também das Oficinas oferecidas, de fevereiro a julho de 1998. Nas Oficinas, o objetivo foi trabalhar alguns conteúdos ou áreas específicas das práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. Tomando o Nível de Ensino no qual se insere o objeto de estudo, os temas “*Multiculturalismo e Pluralismo Racial*” e “*O texto em sala de aula: como fazer e o que fazer?*” tiveram relação direta com a disciplina História. Assim como foi de interesse desta disciplina, e para todas, o tema foi apresentado em junho no Workshop : “*Trabalho Docente: Disciplina em sala de aula*” .

Ao final do projeto de capacitação, foram oferecidos um total de dezesseis cursos (palestras e oficinas), desenvolvendo treze temas trabalhados e que atendiam às áreas do ensino nas áreas de Humanas, Exatas, Biológicas, Ensino Infantil, Fundamental e Médio além do Corpo Administrativo. Acompanhei os trabalhos dos docentes de produção do Projeto Pedagógico por Série em julho de 1998, quando se encerrou o projeto de oficinas de capacitação.

Algumas aulas foram acompanhadas de forma esporádica nas séries dos três anos do Ensino Médio. Com o objetivo de observar o andamento das aulas, conforme o planejamento realizado desde janeiro, preocupei-me em registrar anotações e gravar em fita K-7 e algumas das aulas dos professores. Este momento foi de abril em diante,

intensificando-se em junho . Como resultado da análise sobre a situação observada, definiu-se, dentre outras coisas, a série em que se faria a intervenção.

Ainda nesta fase, a preocupação maior estava em me aproximar do professor-sujeito, conhecer seu planejamento, e expor alguns dos meus objetivos, procurando sempre debater com ele os problemas que envolviam as questões com as quais estava lidando. Desta fase tenho registro de fatos ocorridos em reuniões, questionário aplicado ao professor-sujeito e conhecimento de seu currículo.

Durante os meses de maio e junho, finalizei a etapa de observação, e se pôde definir a série como sendo a 1ª do Ensino Médio, cujo conteúdo em História, a partir de agosto, seria especificamente a História Contemporânea do Brasil no 3o. Bimestre, e da Idade Média no 4o. Bimestre. Haveria ainda um envolvimento da disciplina com o Projeto Pedagógico que, então, estava ainda sendo elaborado pela equipe de professores.

### **3.3 – Caracterizando os sujeitos/atores**

#### **❖ Os alunos**

Da clientela atendida pela Instituição, selecionou-se duas classes do Ensino Médio do período da manhã: 1º série A e 1ª série B. Duas razões principais explicam a definição : são adolescentes transitando para a 2ª. fase de desenvolvimento, ingressantes no nível médio de ensino, e que ampliam suas relações sociais (reais ou virtuais) consideravelmente.

É com estas classes que será feito um acompanhamento mais prolongado e mais detalhado até a fase final deste estudo. Portanto, em termos metodológicos pode-se dividir o trabalho de estudo em campo, e fazer um perfil sobre os sujeitos envolvidos em duas Etapas.

Atendo-se à coleta de dados sobre os alunos das duas classes escolhidas, a fim de se formar um perfil deles, individualmente e dos grupos, procurou-se descrever algumas categorias que permitissem caracterizar aqueles Sujeitos, conforme apresentaremos a seguir, no Perfil Sócio-Cultural dos Alunos.

Sem grandes variações entre os dados colhidos na 1ª série A e os colhidos na 1ª série B, pôde-se elaborar um perfil geral de todos os alunos envolvidos como sujeitos nesta pesquisa.

Com um equilíbrio entre o número de representantes de ambos os sexos, num total de 62 sujeitos, a grande maioria tem 15 ou 16 anos, que somados representam 76% do total. Trata-se, portanto, de um grupo de adolescentes de 2ª fase de desenvolvimento, justificando as duas questões colocadas para o perfil Pessoal-Familiar: com quem mora, e com quem se relaciona melhor (ver questionário em anexo). Muito do comportamento do adolescente desta idade, para ser compreendido, depende destas informações sobre seu relacionamento extra-escolar e do cotidiano familiar. Outro motivo para estas questões é retratar um perfil familiar próprio da maioria das famílias da classe média que mora e trabalha em São Paulo, capaz de pagar um colégio como o escolhido para este estudo.

Um rápido perfil familiar pode ser feito observando-se que da maioria dos jovens inquiridos, 68% mora com os pais, sem irmãos ou com irmãos, sendo que os 'filhos únicos', representam 14% do total. Um total significativo de 23% declarou morar com a mãe.

É interessante notar que a maioria deles menciona ter melhor relacionamento com a mãe (37%), com todos (21%), e 7% com o pai. A preferência pelos irmãos é superior à referida ao pai.

Esses jovens contam com uma infraestrutura própria do nível sócio econômico de classe média alta. Todos possuem os meios de comunicação de massa em seu cotidiano, verificável pelos tipos de bens encontrados em suas respostas, e o tipo de lazer preferido por 48% do total é ouvir rádio e/ou assistir à Tv. Verificamos ainda que, conforme o respondido na questão sobre a posse de computador em casa, ainda representa pouco se comparado com o total de famílias da amostra.

A presença do computador também se verifica quando a questão é qual a atividade de lazer preferida quando sozinhos. Observa-se que a preferência, em horário de lazer, é sair acompanhado para conversar (29%), ou passear (27%), tendo atividades coletivas premiadas como 'ir ao shopping' (17%) ou 'jogar bola'(16%). Isso denota também a importância do grupo social ao qual pertence o sujeito adolescente, porque é próprio desta fase 'definições' da sua identidade social onde, no convívio com algum grupo, estabelece vínculos sociais, compartilhando valores e comportamentos.

Especificamente sobre o hábito de consumir produtos culturais eletrônicos, verificou-se que 75% do total dos jovens inquiridos ouvem o rádio diariamente, chegando a representar 88% se considerarmos o item '*c/ frequência*'. E dentre os programas de rádio de preferência destes jovens, é espantoso observar o destaque que teve a Rádio Joven Pan, com 61% da preferência, sendo seguida por um grande rol de outras citações,

mostrando uma diversidade equilibrada entre as restantes. De qualquer forma, o modelo de programação em rádio é o da Rádio Joven Pan, que, certamente, deve seu sucesso pelo que representa na vida destes jovens, o quanto gostam dela, do tipo de linguagem que utilizam, e dos valores sociais expressos, constituindo-se em fortes laços de identidade.

Da mesma maneira, é explícita a forte presença da Tv no cotidiano destes jovens quando verificamos que 70% assistem diariamente à Tv, que somados aos que o fazem ‘*c/ frequência*’, atingem 89% da totalidade. A Rede Globo lidera o ranking na preferência entre os canais de Tv, sendo importante registrar a presença de MTV e Cartoon entre os citados, o que já indica a presença da programação da Tv a Cabo no cotidiano destes jovens; e por que não nas escolas? .

Observamos como a preferência por uma programação da Tv a Cabo tende a ser mais específica e adequada ao perfil do grupo, podendo representar muito mais sua opção por uma “visão de mundo” através dos conteúdos apresentados na programação e que seriam tomados pelos seus receptores verdadeiramente como um canal de expressão de suas idéias e desejos. Entretanto, para esta Pesquisa, observa-se como a programação da Tv aberta está presente no ‘cotidiano midiático’ destes jovens : dentre os programas de Tv, 56% dos jovens lembraram da novela como preferida, seguida de filmes, e dos programas ‘*Ratinho*’ e ‘*Fantástico*’.

A presença do computador no cotidiano destes jovens é fácil de se verificar conforme a resposta positiva que 76% dos alunos deu quanto à pergunta ‘*se utilizavam o computador?*’. Desta parcela de jovens, 58% o utiliza para executar trabalhos escolares, e 17% para se divertir. Tudo isso vem comprovar como o computador está definitivamente presente na vida destes jovens, pelo menos entre os de classe média e alta da cidade de São Paulo, e tanto para o entretenimento com jogos e/ou Internet, como para a pesquisa e elaboração de trabalhos.

Assim, observamos que o cotidiano destes jovens é caracterizado pela presença dos produtos da mídia, que são consumidos porque atendem a algumas das suas exigências e necessidades, ou seja, ritmo, visual, conteúdo e forma. Tal fato alerta para a necessidade de o professor considerar essa tecnologia existente no cotidiano de seus alunos, e inserindo os produtos culturais e/ou temas de interesse dos jovens no dia-a-dia escolar, a fim de formar o ambiente de aprendizagem lúdico e prazeroso. Espera-se que, desta forma, se contribua no sentido de capacitar o jovem para a habilidade de ler e usar

criticamente os meios tecnológicos e suas linguagens, tornando-os aptos para uma atuação cidadã ativa, própria para o novo milênio.

## ❖ O Professor

Tendo definido o professor-sujeito a ser acompanhado durante o 2º. semestre de 1998, decorrente da escolha da disciplina a ser observada (História), foi possível, a partir da observação das aulas iniciadas em agosto, quando da execução do planejamento pelo professor-sujeito, coletar dados que definissem o perfil do referido professor e, posteriormente servissem para a avaliação do seu desempenho.

É bom ressaltar que o então professor/sujeito sucedeu a professora de História, em exercício desde o planejamento (janeiro/98) até junho. Os dados em questão resultaram da aplicação de um questionário (vide anexo) e de diversas entrevistas gravadas em áudio.

Foi imediata a incursão do novo professor de História na elaboração do Projeto Pedagógico, cujo aparelhamento de idéias e conceitos para sua elaboração veio ocorrendo durante o 1º semestre para o grupo de professores participantes da capacitação. Entretanto, o professor substituto mostrou-se integrado rapidamente ao trabalho do grupo, sendo muito útil sua colaboração durante as atividades previstas pelo calendário elaborado no início do ano letivo. Nos dias 1º, 2 e 3 de julho, o trabalho dos professores seria, principalmente, o de elaborar o **Projeto Pedagógico por Série**.

Para esse trabalho, contava-se com os estudos feitos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e sobre a prática pedagógica e a reflexão sobre ela, possíveis durante muitas das oficinas de capacitação oferecidas, e nas reuniões pedagógicas.

Naturalmente que a participação do novo professor deu-se muito mais como forma dele se inteirar do que ocorria, ficando em segundo plano a elaboração do documento exigido. Sua contribuição foi muito grande nos debates iniciais, onde se colocaram em cena os objetivos da instituição, e os conteúdos trabalhados no decorrer da capacitação. Dentre vários temas, a tarefa de apresentar um Projeto Pedagógico estava no centro das preocupações de todos e parecia ser um desafio para a maioria dos professores. No entanto, a perseverança os levou ao produto desejado, como se pode ver no anexo ?????????.

A idéia de se criar um Projeto Pedagógico surgiu com alguns objetivos: atender à necessidade de organização do trabalho coletivo dos docentes, norteados a prática pedagógica de todos do grupo quanto a temas, conteúdos e abordagens. Também representava um documento de reflexão dos docentes de maneira a se ter uma dimensão especial não só no conteúdo (associado ao conteúdo da apostila), mas também pelo seu objetivo final de formação: capacitar os jovens quanto a procedimentos e habilidades de comunicação e interação social.

Nesse sentido, a participação do professor-sujeito foi rica devido às diversas idéias e sugestões trazidas por ele, bem como pelo empenho dele em colaborar com a tarefa coletiva.

Todas as aulas de história ministradas pelo professor-sujeito (3/semana) nas 1as. séries A e B do Ensino Médio, foram objeto da minha observação presencial, executando anotações em caderno quanto aos fatos de relevância ocorridos tais como os da prática pedagógica do professor, seu conhecimento sobre o tema, ou mesmo os da participação dos alunos em geral, como reações aos estímulos trazidos pelo professor-sujeito e por ele mediados, tais como os jornais e a tv. A análise do seu desempenho durante o processo educacional será objeto do próximo capítulo.

Também foram ouvidos grupos de alunos ao final de algumas aulas, tomados aleatoriamente, a fim de saber a opinião deles sobre o que estava ocorrendo em aula, ou seja, o que tinham a dizer sobre o tema e a metodologias praticadas durante as aulas. Estes relatos foram resenhados em caderno particular, ao final de cada aula, tendo com isso o registro das etapas do processo de ensino e de aprendizagem.

### **3.4 – Os sujeitos/atores em interação de ensino/aprendizagem**

A nossa observação continuou com o registro das estratégias de aulas, havendo a possibilidade de propor a atuação que se pensa ser apropriada ao professor-sujeito para atingir os objetivos desejados. Entretanto, a fase de acompanhamento das aulas de história conforme o Projeto Pedagógico da 1ª. Série do Ensino Médio resultava de uma avaliação qualitativa que se fez do perfil dos sujeitos envolvidos no processo, e que agora garantem a fase de observação onde faremos algumas Inferências.

Para tanto, foi organizado um conjunto de registros das respostas dos alunos dadas nas questões das avaliações aplicadas pelo professor-sujeito (anexos). As



questões atrelavam observações gerais sobre o conteúdo apresentado nos produtos da mídia utilizados. Portanto, exige-se uma avaliação qualitativa sobre o conteúdo das situações observadas e das informações colhidas sobre a situação de aulas que continham os suportes e os meios utilizados, e aí será possível avaliar como ocorreu a aprendizagem sobre o tema e sobre o meio de comunicação. Nas avaliações mensais e bimestrais pôde-se verificar os diversos níveis de associações estabelecidos pelos alunos entre o conteúdo da ficção e o do conhecimento exigido sobre a história da sociedade brasileira, ou sobre a comunicação como processo presente em nosso cotidiano.

As aulas que encaminharam a utilização dos recursos escolhidos foram gravadas em vídeo, assim como as aulas com o episódio televisivo. Também compõem instrumento de avaliação dos conteúdos observados, os dos produtos culturais utilizados e dos resultados observáveis sobre os alunos a partir de seus escritos,

Pretendeu-se atingir conclusões verificáveis na prática de um processo educacional, e que elas possam orientar a atuação de outros professores em situações semelhantes, onde se dá o uso da mídia como suporte para uma aprendizagem sistematizada.

O cronograma das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor-sujeito respeitou o Plano de Aulas elaborado no re-planejamento (julho/98), também nosso objeto de análise. De forma geral, ele se constituiu, num primeiro momento, no decorrer de agosto a setembro, em acompanhar o desenrolar das aulas ministradas pelo professor-sujeito, fazendo os devidos registros a respeito de como o tema geral da 1ª Série do Ensino Médio : ***“As mídias e a revolução do conhecimento”***, era explorado; e como isso garantia o desenvolvimento pelos alunos da capacidade de interagir com os meios de comunicação utilizados.

Durante este momento, minhas intervenções eram localizadas, e se restringiam a comentários que procuravam contribuir para a reflexão, assim como nas sugestões para a elaboração das avaliações aplicadas (a avaliação mensal e a avaliação bimestral).

### **3.5 – Os sujeitos/atores em interação de avaliação da aprendizagem**

Foram documentadas as aulas através de gravações em fitas de áudio, e foram xerocadas as redações e avaliações produzidas pelos alunos de ambas as classes. Também foram feitas anotações sobre a apresentação de trabalhos em sala de aula.

Sobre seus conteúdos apresentaremos maiores reflexões durante a análise do processo educacional em questão, que será objeto do próximo capítulo.

A primeira fase de trabalhos sobre o tema mídia e produção da informação abordou o jornal e a linguagem jornalística como objeto de estudo, num primeiro momento, depois como meio de aprendizagem. Inicialmente ocorreram aulas teóricas e práticas sobre os principais elementos formais do jornal através de apostila identificando-os, e através de exercícios de observação com o caderno ZAP do Estadão, distribuídos em classe. O mesmo ocorreu com a apresentação dos trabalhos em grupos de pesquisa sobre diferentes jornais de um mesmo dia, com um painel previamente orientado pelo professor-sujeito a ser apresentado pelos alunos aos colegas. Desta atividade pôde-se dar um passo em direção à próxima fase de estudos sobre a linguagem jornalística, na medida em que foram comparados jornais com estilos diferentes, de onde se destacou a questão da ideologia presente nos discursos deste veículo em estudo.

Ao final dos estudos com o jornal, foi aplicada uma prova com um perfil diferente do que se costuma ter como prova bimestral, ou seja, uma prova reflexiva, que partia de uma notícia de jornal e de um vídeo para obter opiniões que servissem também para medir o conhecimento adquirido pelo aluno, ou seja, se ele era capaz de estabelecer relações.

A aula de comentários sobre as respostas dadas na avaliação aplicada permitiram o passo em direção à inserção de uma outra mídia, a tv, através do desenrolar de um tema surgido das percepções e conclusões construídas pelo grupo durante as aulas com o jornal. Referimo-nos ao debate sobre o poder de 'influência' da comunicação de massa e dos usos democráticos ou autoritários que se pode fazer de seus meios. Isto introduziu a questão da publicidade como uma linguagem onde a sedução explica seu sucesso comunicacional.

A partir daí foram executadas aulas pelo professor-sujeito através da apresentação do episódio televisivo **Anchietanos**, da série *A Comédia da Vida Privada*, então apresentada pela Rede Globo de Televisão, sempre às 22:00 de todas as terças-feiras. Estas aulas foram observadas da mesma maneira como se fez na fase anterior, e também resultaram em uma avaliação escrita individual, aplicada na primeira semana de outubro, dando encerramento ao 3º. bimestre.

Esta avaliação aplicada pelo professor-sujeito será objeto de análise pelo pesquisador quando das respostas dadas pelos alunos-sujeitos, compreender as relações estabelecidas pelo aluno entre os vários conteúdos e reflexões desenvolvidos em aula.

Naturalmente que, para atender os objetivos acima, as respostas produzidas pelos alunos através de suas 'falas'(escritas), sofrerem operações de desmembramento e classificação semânticas/sintáticas e lógicas, simultaneamente para que o processo ocorrido fosse compreendido. Fizemos uso de uma categorização dos discursos dos alunos conforme alguns critérios que atendem aos objetivos e procedimentos metodológicos já expostos. Podemos destacar dentre eles :

- A abordagem sobre os diferentes sujeitos comunicadores envolvidos, principalmente os da mídia e os alunos, foi sobre a narratividade de seus conteúdos discursivos. Isto se deve à necessidade de ser objetivo na análise do processo educacional observado, mas também à adoção de teorias de análise de conteúdo que elegem os elementos constituidores de uma narrativa, que expressam um discurso homogêneo, e exige uma lógica de relações estabelecidas internamente, e externamente com quem se dialoga;
- Dos aspectos internos do discurso observado no produtos da mídia eletrônica, tomaremos aqueles que pertencem à sua narrativa porque nos interessa caracterizar os elementos que deles podem ter procedido material para a elaboração que os alunos fizeram em seus discursos;
- Da narratividade dos discursos tomados de canais da mídia, o Jornal e a Tv, observaremos aspectos de seu texto (a estória contada) e a forma como esta é narrada (imagem e seus elementos), apenas nos aspectos que importam para a análise proposta: Jornal – elementos básicos da forma e da linguagem; Tv – estória ficcional / formas imagéticas (som, imagens, seqüência de cenas, enquadramentos...) / conotações e denotações possíveis (metáforas, analogias,...) graças ao tipo de discurso;
- Dos discursos dos alunos importa-nos observar presenças de material significativo em seus textos, através da análise de suas respostas em dois tipos de avaliações aplicadas, procurando marcas textuais que apresentem reelaboração executada pelo seu autor, o aluno-sujeito, tomando elementos das fontes mediadoras e como ele estabelece conceitos e valores a respeito de situações problemas do tema em estudo, a partir do uso que faz daqueles elementos;

### 3.6 – Análise do processo educomunicativo

A partir de uma situação diagnosticada sobre o problema, e a comprovação de uma necessidade da criação de métodos e procedimentos que advenham do conhecimento das estratégias de uso do programa televisivo, em sala de aula, é preciso garantir, dentre outros conhecimentos, os referentes a uma sociedade localizada num tempo e num espaço específico.

Trata-se do saber fazer uso de uma linguagem constituída sobretudo pela combinação entre informações somadas, combinadas, que contribuem sobremaneira para a formação de uma ‘imagem’ sobre uma realidade; a versão construída a partir da apreensão através da emoção, dialogando com as impressões emocionais que ocorrem no receptor, estabelecendo uma rede dialética entre mensagem e receptor de tal maneira que este é capaz de atribuir uma série de significações àquelas informações, apreendidas de um produto cultural, como no caso do enredo de um filme, sua trilha sonora, suas imagens.

Procurando pôr em execução um conjunto de planos de aulas encadeadas, cuja primeira preocupação era o de fazer uso do produto cultural e da ficção em forma de imagem eletrônica, em aulas voltadas para o tema História, explora-se as possíveis situações de empatia e de significação positiva por parte do aluno ao tema, em função da exploração dos elementos presentes no tipo de suporte utilizado.

O objetivo principal do plano de aula em História é, portanto, atingir duas frentes, conforme o Projeto Pedagógico da Série e do proposto pelo Projeto desta Pesquisa, que se atem à situação de aula nas 1as. Séries do Ensino Médio: **a do meio de comunicação e sua mensagem como objeto de estudo, e a do uso da ficção, representada aqui pelo uso do programa televisivo *Anchietanos*, para a abordagem de conteúdos sobre História.** Isto significa acompanhar uma situação previamente planejada de abordagem e exploração diferenciada do conteúdo exigido, mas em conformidade com seu sistema educacional previsto pela Instituição, e também em conformidade com a clientela em intervenção.

Conforme previsto na sua aprendizagem formal, mas contribuindo para uma significação positiva sobre este conteúdo dada a exploração da imagem eletrônica e das

emoções suscitadas por ela, o professor-sujeito quer explorar as novas situações possíveis de aprendizagem.

Assim, conforme o Plano de Aulas, iniciou-se um cronograma de conteúdos que procuravam abordar o conteúdo de História do Brasil tendo a imagem eletrônica e os textos da apostila como suportes privilegiados, ambos tratando das últimas três décadas da História do Brasil.

A análise que se pretende fazer dos discursos envolvidos no processo educacional exige uma abordagem interdisciplinar. A contextualização dos sujeitos envolvidos e a descrição do processo pedagógico ocorrido durante a Intervenção proposta, foram necessárias para que pudéssemos identificar, numa determinada situação de produção de discursos, algumas vozes significativas de seus sujeitos (discurso polissêmico) e suas mediações (discurso polifônico).

Neste sentido, buscou-se uma relação entre a formação de discursos durante o processo comunicacional de maneira a garantir a aprendizagem, e a narratividade presente nos produtos culturais retirados do contexto da comunicação de massa, para ser inserido no contexto escolar, e ainda o discurso presente nas respostas dadas pelos alunos através da participação direta durante as atividades aplicadas em sala de aula, ou em provas com questões abertas conforme foram aplicadas.

Mas para falar de discurso teremos que buscar algumas conceituações como : o que é discurso; quais são os tipos de discursos e como são definidos; o que é análise de discurso e qual a diferença entre ela e a análise de conteúdo. Para isto, temos que recorrer a Eni Pulcinelli Orlandi.

Vejamos o que ela nos diz sobre discurso: *“A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”*<sup>71</sup>.

Para a mesma autora, na análise de discurso o que se procura é entender a mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e social, e que ocorre por

---

<sup>71</sup> ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. Editora Pontes. São Paulo. 1999. p. 15

uma linguagem, ou seja, um conjunto sistemático de signos. Trata-se, portanto, de entender como ocorre a capacidade de significar no homem um dos objetivos da análise de discurso. Aqui cabe ressaltar também qual a diferença entre a análise de discurso com a análise de conteúdo, mais utilizado quando se pensa em linguagem (mensagem e texto) em sua forma e no que diz.

Orlandi (1999) também nos esclarece sobre isso. A principal diferença está no que cada uma das análises permite observar da linguagem em questão, e conforme a autora referida, a análise de discurso não se preocupa com o que o texto diz, mas como o diz, isto é, sobre sua discursividade. E isto porque a análise do discurso vê o texto como *“tendo uma materialidade simbólica própria e significativa”*<sup>72</sup>.

No nosso estudo, trataremos de alguns tipos de discursos quando se pensa nos meios de comunicação mais comuns como o jornal e a Tv, observando inclusive como suas linguagens foram praticadas pelos sujeitos envolvidos no processo de educação formal observado. Mas, é importante fazermos um ressalva epistemológica quando se pensa em tipos de discursos. Baseando-se novamente em Orlandi, e preocupado em tomar o tipo de discurso como sendo uma das questões-problemas a observar durante o processo educacional, parti de uma classificação dos discursos em autoritário, polêmico e lúdico. Isto porque, conforme explica Orlandi, ao se preocupar com um processo de interação como o que ocorre em aula e com os produtos culturais (de diferentes maneiras), é fundamental caracterizar o tipo de interação que ocorre necessariamente quando se dá a comunicação.

No discurso autoritário não ocorre reversibilidade de papéis entre os interlocutores porque o objeto do discurso fica dominado pelo próprio dizer que se impõe. O discurso polêmico garante a reversibilidade na medida em que se dá a interlocução, e sempre acontece algum tipo de disputa de sentidos entre os interlocutores, caracterizando a polissemia, porém controlada. E o discurso lúdico que, nas palavras da autora *“é aquele que tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como tal no discurso”*<sup>73</sup>.

Naturalmente que dentre estes tipos de discursos, sabe-se que impera o primeiro modelo nas situações de educação formal, onde o professor exerce seu poder através de seu discurso autoritário, nada favorável para o desenvolvimento da capacidade de comunicação entre os alunos que, desta forma, vêem-se obrigados a assumir um papel

---

<sup>72</sup> Ibidem. p . 18

<sup>73</sup> ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. Cortez Editora. São Paulo. p . 24

de sujeito submisso e que só interagem na medida em que se enquadram no papel de receptor passivo, mero repetidor de modelos impostos pelos discursos autoritários presentes na escola.

Buscou-se estabelecer uma realidade de ensino mais favorável para uma aprendizagem e que diz respeito à capacidade de se comunicar por meio e a respeito dos veículos de comunicação de massa, como a mídia impressa e a televisiva, objetos centrais de nosso estudo a partir da observação e acompanhamento dos resultados obtidos durante a intervenção.

Vários autores tratam da questão da ideologia presente nos produtos culturais, sobretudo dos que se colocam como transmissores da ‘verdade’, e nesse sentido “*a cada formação ideológica (= visão de mundo de cada classe social) corresponde uma forma discursiva (conjunto de temas e figuras que concretizam cada visão do mundo) que é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística. Esta aprendizagem se dá dentro dos discursos institucionais (da religião, da escola, etc.) ou da própria comunicação informal (p. ex.: o discurso humorístico é uma maneira figurativa de materializar uma visão do mundo veicula formações ideológicas diferentes e contribui para o que chamaríamos de aprendizagem ideológico-discursiva)*”<sup>74</sup>.

Apesar das imposições do contexto histórico nos discursos enunciados pelos sujeitos históricos, a comunicação é um processo dialógico onde as ideologias se reforçam com a cooptação dos sujeitos participantes, mesmo que estes estejam em posição submissa como no caso do aluno. No entanto, a comunicação só garante a aprendizagem quando o processo dialógico acontece de fato, na medida em que os interlocutores interagem na construção dos significados possíveis sobre algumas mensagens retiradas da mídia, abordando-as de forma crítica ao decodificá-la, e ao aplicá-las novamente a serviço do seu enunciatário, no nosso caso do aluno e/ou do professor, mesmo carregando suas representações sociais sobre si e sobre o conteúdo estudado em seus discursos.

Aliás, um dos objetivos para o estudo da linguagem midiática está em desmembrar seus mecanismos de discurso, sua gramática semântica, no que for necessário para torná-la objeto de estudo e uso pelos jovens educandos. Naturalmente, trata-se de um processo de aprendizagem em médio prazo, mas que pode imediatamente resultar em

---

<sup>74</sup> LAURITI, N.C. O discurso humorístico: os mecanismos lingüísticos do ‘modus ridens’. Dissertação de mestrado na PUC 1990. p. 39

uma nova posição do aluno enquanto interagente, e um envolvimento maior do aluno por se tratar de mensagens e meios de comunicação muito presentes em seu cotidiano. Entretanto, *“já que a ideologia só pode expressar-se por meio da linguagem, num momento social determinado, ou seja, no discurso; discurso e ideologia se completam, são aspectos do mesmo fenômeno, olhado de diferentes pontos de vista”*.<sup>75</sup>

Descobrir alguns mecanismos para a criação da persuasão ou do doutrinamento concretizados pelo discurso da mídia televisiva, por exemplo, foi o conteúdo presente no episódio televisivo Anchiitanos, onde o discurso cômico foi o modelo de enunciação crítica sobre fatos ocorridos na nossa história recente, tratando-os com irreverência, ironia, enfim, dando-lhes conotações que constituíam um discurso crítico através do humor. Para sua leitura, haveria necessidade também de um olhar mais atencioso, capaz de decodificar as mensagens subliminares, fazendo uma análise do conteúdo presente na narratividade do episódio televisivo, e dar-lhes significados ao estabelecer relações com os fatos parodiados e com o discurso moral recriminando a alienação causada pela comunicação de massa, trazida pelo episódio.

Para a análise dos discursos dos alunos presentes em suas respostas escritas, considerando a base lingüística e o processo discursivo-ideológico naturais a qualquer processo educacional, centraremos nossa análise nos textos elaborados pelos alunos, detectando marcas textuais (frases ou parte delas) que representem níveis de elaboração cognitiva por parte do aluno conforme o pedido nas questões-problema trazidas pelas avaliações aplicadas.

Além de fazer uma análise inicial sobre a relação Nível de Interpretação / Marcas Textuais / Significados, e a comparação entre o número de alunos cujas respostas se enquadram entre os três níveis de interpretação categorizadas a seguir, procura-se caracterizar o tipo de leitura e aplicação que os alunos-sujeitos fazem do conteúdo e da linguagem (mensagens) observadas nas mídias trazidas para as aulas de história.

Para elaborarmos uma análise das respostas dadas, fizemos uma categorização dos elementos que nos importam para o que queremos verificar. Primeiro, fizemos uma síntese como apresentada no quadro abaixo, e, em seguida, fizemos uma análise dos resultados obtidos, contextualizando as respostas elaboradas pelos alunos em cada questão.

---

<sup>75</sup> Ibid. p 51.



Questão Proposta	Respostas		Níveis de Significação	
	Marcas textuais	Significados	Na leitura	Na crítica

Para cada questão, serão tomados dois enfoques para a análise:

- 1) Decorrente do que sua materialidade traz, ou seja, as expressões escritas pelos alunos e que têm em seu conteúdo idéias que representem a abordagem sobre o questionado, ou seja, as Marcas Textuais. Estas, por sua vez, carregam significados que procuram responder à questão, faltando saber de onde foram retirados seus elementos constituidores;
- 2) Decorrente dos diferentes níveis de significação atribuída pelo aluno ao conteúdo em estudo, importam os fatores relativos ao veículo e sua linguagem, ou seja, capacidade para decodificação pelo receptor da mensagem lida (Na leitura) e para estabelecer uma opinião (Na crítica). Para tanto, os níveis estarão graduados em Simples, Mediano e Complexo.

*Simples* – trata-se de mera repetição de conteúdo tomado indistintamente do produto e do meio utilizados (jornais e programa humorístico);

*Mediano* - quando o aluno demonstra em sua resposta a classificação entre elementos retirados dos produtos culturais utilizados, levando-o a uma inicial interpretação do seu conteúdo;

*Complexo* – quando o aluno foi capaz de ler e se posicionar sobre os conteúdos apresentados pelas reportagens, bem como o de elaborar crítica condizente.

Desta forma pensa-se ser possível uma análise qualitativa da aprendizagem apresentada pelos alunos e que foi objeto de sistematização conforme critérios apresentados acima e que, no momento da apresentação da análise sobre os resultados observados, serão avaliadas de forma contextualizada. Por isso, o processo educacional será objeto em questão na medida em que se tomam os sujeitos/atores e seus procedimentos, conforme suas razões sociais (professor/alunos) e razões emotivas/intelectuais (aprendizagem/comunicação), durante um período considerado de ensino e aprendizagem.

Tendo o conhecimento sobre o contexto de ensino/aprendizagem em que se dá o processo educacional, e sabendo dos perfis apresentados pelos sujeitos em interação, pretende-se compreender como o processo educacional em que se inseriu

os produtos culturais da mídia atingiu resultados positivos ou não para a aprendizagem apresentadas pelos alunos, conforme análise feita sobre suas respostas formais em avaliações aplicadas.

Podemos observar também o que ocorre no desenvolvimento do processo educacional conforme as práticas pedagógicas aplicadas pelo professor-sujeito e delas decorrendo as interações dos alunos com os conteúdos/mensagens apresentados pelos jornais e pelo programa televisivo *Anchietanos*. Ainda faremos uma análise das relações que ocorrem entre os elementos dos discursos da “ficção” e da “não-ficção”, e que interagem durante o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

## **CAPÍTULO 4**

# **O PROCESSO EDUCOMUNICATIVO EM QUESTÃO**

“A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”

BASARAB NICOLE SAR

## CAPÍTULO 4

### O PROCESSO EDUCOMUNICATIVO EM QUESTÃO

O processo educ comunicativo em questão não pode ser compreendido sem que se faça a análise pelo enfoque educativo, querendo com isso destacar a necessidade de se entender o processo comunicativo que ocorre em sala de aula conforme objetivos e metodologia previamente planejados pelo professor e num contexto particular: o do ensino formal. Neste contexto de ensino onde a mídia está no centro da questão, nossa principal preocupação é a atuação do professor como mediador e de como o Projeto Pedagógico do colégio em estudo, elaborado pelos professores, foi sendo desenvolvido durante o 2º. Semestre letivo.

Para este percurso final de análise do processo educ comunicativo em questão, já se conta com a clareza do contexto e dos sujeitos envolvidos conforme apresentado no capítulo anterior. Agora, interessa-nos sistematizar a análise do complexo contexto de ensino, **através** da e **sobre** a mídia, de acordo com as categorias apresentadas anteriormente e subsidiadas pelo arcabouço teórico.

Conforme o que se viu, os estudos da iter-relação educação/comunicação requerem a interpretação das mediações que caracterizam o processo educ comunicativo, sendo condição a abordagem qualitativa sobre os elementos envolvidos, o aproveitamento que o professor-sujeito tem de sua atuação pedagógica em prol da mediação dialógica; e o aproveitamento dos alunos-sujeitos na aprendizagem sobre elementos comunicacionais, próprios dos meios de comunicação envolvidos nos estudos bem como pra a aprendizagem sobre o contexto histórico brasileiro, conteúdo da disciplina observada.

Para tanto, faremos um resumo dos procedimentos de ensino em questão: o planejamento das aulas e o desenvolvimento delas pelo enfoque na atuação do professor, os principais conteúdos dos produtos da mídia utilizada em aula; e os níveis de interpretação que os alunos desenvolveram nas questões-problema propostas nas avaliações aplicadas.

Primeiramente, para iniciarmos a análise no que diz respeito às aulas, vamos recuperar o Planejamento específico deste momento, e, em seguida, apresentar o desenrolar das mesmas para a análise do desempenho do professor-sujeito. Posteriormente, faremos uma sistematização da produção demonstrada pelos alunos para seguirmos com a análise global do processo comunicativo em questão.

#### 4.1 – Procedimentos Pedagógicos e Mediações no Ensino

O planejamento específico da disciplina História para a primeira série do Ensino Médio é a seguir reproduzido para a análise dos resultados em seqüência:

**Tema: As mídias e a produção da informação**

<b>Aulas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material de suporte</b>
1 – A imprensa escrita como veículo de informação – parte I 2 – A imprensa escrita como veículo de informação – parte II	- Primeiro contato sistemático com imprensa escrita; - Exercícios de leitura crítica dos artigos; - Compreender a relação entre mídia e a produção das práticas sociais; - Exercício de criação de texto jornalístico.	- Leitura de Zap!, caderno de O Estado de São Paulo; - Propor trabalhos em grupos de análise do material; - Exercício de leitura de material escolhido a partir de roteiro proposto.	- 40 exemplares do Zap!, caderno de O Estado de São Paulo; - papel manilha, - durex, - papel sulfite e caneta esferográfica grossa e colorida.
3 – A imprensa como fonte de informação  4 – A imprensa como fonte de informação	- Apresentação das análises dos artigos; - Elaboração e apresentação dos artigos criados; - Compreender a estrutura dos textos jornalísticos, a partir da elaboração e crítica textual; - Sistematizar as informações em esquemas e materiais de fácil visualização; - Refletir sobre o caráter ideológico da produção da informação	- Desenvolver propostas de apresentação dos textos e análises, criando condições para a fala dos alunos; - Propor a apresentação de artigos criados pelos grupos, distribuídos para a classe em duas versões: “sério” e “paródia”; - Debater com a classe sobre o resultado a partir de três critérios: clareza nas apresentações, coerência dos textos e estratégias de apresentação.	- Papel craft ou cartolina, pincel atômico, tesoura, cola, transparências etc.

5 – A produção da informação: ideologias e verdade.	- Aprofundar o debate sobre o caráter ideológico da informação;	- Apresentar dois exercícios de análise da imprensa escrita:	- 4 ou 5 capas de ornais:
6 – A produção da informação: ideologias e verdade.	- Propor um exercício mais complexo de análise da imprensa escrita, debatendo a seleção e prioridade dada a determinados assuntos, e a noção do que é e o que não é notícia;	1) análise comparativa de Capas de jornais do mesmo dia, a partir de roteiro proposto;	FSP, Diário Popular, Folha da Tarde, Gazeta de Santo Amaro;
7 – A produção da informação: ideologias e verdade.	- Discutir a relação entre informação e a veracidade dos fatos, a partir de diferentes versões sobre o mesmo assunto.	2) eleger três assuntos presentes em todos os jornais do dia, e elaborar uma análise comparativa entre seus conteúdos, a partir de roteiro proposto.	- Papel craft, pincel e materiais para apresentação dos jornais para a classe;
8 – A publicidade: fábrica de desejos e de necessidades.	- Refletir sobre o papel da publicidade no processo de circulação da mercadoria como produtora de sentido e engendrada de práticas sociais;	- Forma de apresentação dos trabalhos de grupos para a classe será considerada na avaliação, e deverá concluir com o poema de Carlos Drummond: “Verdades”, do livro <i>Corpo</i> .	- Xérox do poema de Carlos Drummond de Andrade “Verdades”.
9 – A publicidade: fábrica de desejos e de necessidades.	- Realizar um exercício de argumentar e defender, verbalmente, as próprias opiniões;	- Exibição do Programa de TV “Anchietanos”, produzido pela Rede Globo para a série Terça Feira Legal, com produtos em forma de microrrelatos, exibidas a cada semana;	- Programa em vídeo “Anchietanos”, com 1 hora e 15 minutos de duração;
9 – A publicidade: fábrica de desejos e de necessidades.	- Refletir sobre ética e produção da informação, a partir das práticas sociais;	- Análise do conteúdo do filme a partir de roteiro proposto;	- Textos de apoio para debates em aula: “o texto jornalístico”, manual de orientação do projeto Estadão na Escola, do OESP;
10 – O papel das mídias no Brasil: a produção das práticas sociais.	- Enfatizar a produção da imagem política e a manipulação das informações; sobre a função da publicidade e a ética em sua produção.	- Sistematização das informações do filme para o estudo do tema proposto.	“Quousque Tandem?”, de Georges Bourdoukan; e “Reclame”, de Izaías Almada.
10 – O papel das mídias no Brasil: a produção das práticas sociais.	- Sistematizar a reflexão sobre as mídias e a produção da informação, como modeladoras das	- Exercícios de interpretação a partir dos textos utilizados da revista “Caros Amigos”:	- Textos da revista “Caros Amigos”;
			- Craft, pincéis, cola etc.

	práticas sociais;- Leitura de textos que articulam os temas debatidos: ética, imprensa, publicidade, Tv; - Produção de texto síntese do grupo.	de Georges Bourdoukan; e “ <i>Reclame</i> ”, de Izaías Almada; - Apresentação de texto síntese do tema.	
--	--	--	--

## I – AS AULAS COM A IMPRENSA

### Aula 1 – Tema: Introdução sobre a imprensa escrita – jornais

- **Descrição da aula:**

- Leitura de Zap!, Caderno de O Estado de São Paulo;
- Foram propostos trabalhos em grupo de análise do material, com exercícios de leitura do jornal a partir de roteiro proposto;

### Aula 2 – Tema: Atividade com Jornais

- **Descrição da aula:**

- Continuação da atividade com jornais. Cada grupo deve identificar os elementos que constituem o jornal como veículo de comunicação, a partir dos jornais trazidos pelos alunos ou pegos na biblioteca, e conforme o texto de apoio utilizado em aula anterior;
- Exercícios de hierarquização dos elementos identificados pelo grupo;
- Reformulando a Manchete com novos termos;
- Após a aula, o professor-sujeito fez um planejamento de ação para as próximas aulas, conforme o que se nota da produção da classe;

### Aula 3 – Tema: Atividades com Jornais

- **Descrição da aula:**

- Cada grupo de alunos escolheu um tipo de Jornal de grande circulação do dia anterior;
- Com um exemplar do dia da Folha de São Paulo em mãos, o professor-sujeito foi perguntando aos alunos sobre os elementos constituidores da 1ª. Página, exercício que vem sendo feito em aulas anteriores;
- Leitura do texto distribuído “Manual do Jornal”, discorrendo sobre o que é NOTÍCIA.

### Aula 4 – Tema: Atividades com Jornais

- **Descrição da aula:**

- Apresentação dos trabalhos solicitados na aula anterior: painéis com os elementos do jornal (1ª. Página), foram destacados e identificados pelos grupos;
- Encerramento das atividades com jornais;
- Na aula seguinte, foi aplicada a avaliação individual de interpretação sobre o material jornalístico que circulou no dia anterior.

Sobre a produção escrita dos alunos a respeito do material utilizado em aula, identificamos três níveis de leitura do Jornal como veículo de comunicação em sala de aula:

- 1 – **superficial – função**: informar sobre os fatos (= verdade); idéia de discurso único;
- 2 – **média – utilitária**: consciência sobre estruturas narrativas próprias do jornal e um certo nível de crítica;
- 3 – **profunda – crítica**: leitura transversal do jornal, verificando o nível de relatividade na informação (fato/verdade), e o discurso ideológico do jornal.

São trabalhados estes níveis de interpretação sobre o papel do jornal na sociedade em sala de aula, na mesma seqüência:

- 1º. – saber identificar as partes que compõem o jornal, e fazer uma classificação tipológica de seus elementos;
- 2º. – saber verificar a diversidade de versões sobre os fatos informados pelos jornais, comparativamente, e descobrir seus discursos ideológicos;
- 3º. – saber desenvolver uma leitura transversal da mensagem jornalística com enfoque crítico em diferentes níveis.

Para satisfazer o primeiro nível de conhecimentos a respeito do jornal e sua linguagem, foram desenvolvidas as atividades em sala de leitura do Caderno Zap!, do Estado de São Paulo, conforme apresentado no Planejamento: atividades de pesquisa e análise em grupo sobre a 1ª. Página de um dos grandes jornais em circulação; textos de apoio como a apostila criada pelo Programa do *Estadão na Escola*, identificando e definindo alguns conceitos sobre elementos estruturantes do jornal.

A etapa de análise comparativa entre os jornais, em sua forma e linguagem e entre notícias sobre os mesmos fatos, permitiu ampliar a percepção do aluno a respeito daquele veículo de comunicação e seu conteúdo com uma versão dos fatos acontecidos, atendendo aos objetivos e interesses dos envolvidos na rede de comunicação: mídia,



leitor, etc. A verdade na notícia de jornal foi apenas um dos aspectos trabalhados nesta etapa; também alguns aspectos do tipo de discurso jornalísticos foram objeto de estudo.

Finalmente, foi aplicado um exercício avaliatório final a partir de reportagens retiradas de jornais de grande circulação., tratando do mesmo fato ocorrido no dia anterior, e sobre os quais foram feitas questões que procuravam verificar os três níveis acima descritos de habilidades em tratar da linguagem e com a linguagem jornalística.

Podemos destacar alguns objetivos que as questões da avaliação tinham sobre o conteúdo de jornais de forma sistematizada, como se segue:

- Partir de notícias sobre um fato recente (Queda de torres de transmissão de energia ocorrida em Itaipu) para solicitar análises de seus conteúdos, em três níveis de interpretação:
  - A – Capacidade de leitura e interpretação da notícia quanto à sua forma (elementos de sua linguagem) e enquanto ao seu conteúdo (tema tratado);
  - B – Capacidade de estabelecer análise comparativa e indicar semelhanças e diferenças entre as notícias sobre o mesmo fato, mas retiradas de jornais diferentes (O Estado de São Paulo e a Folha de São Paulo);
  - C – Capacidade de criar uma interpretação crítica do conteúdo da notícia, ou sobre sua forma de apresentação, em diferentes graus de complexidade cognitiva elaborada pelo aluno;

Conforme se verá na análise das respostas elaboradas pelos alunos, o conteúdo das notícias apresentadas trata do esmo fato, portanto, mantém, propositadamente, uma visão ainda ingênua de que o jornal *retrata a verdade dos fatos*. Mas ao lerem as notícias, os alunos puderam perceber até os aspectos subliminares presentes nos discursos jornalísticos, e concluíram a propósito do aspecto ideológico presente naqueles discursos, colaborando para a desmistificação sobre o discurso jornalístico como neutro, e percebendo como a informação e seu uso são aspectos diferenciais entre os veículos de comunicação similares.

Neste sentido, a avaliação constituiu-se de duas folhas:

1ª. – prova: orientações para a execução das respostas / 4 questões divididas em duas etapas;

2ª. – notícias: montagem com as 1ª. Páginas dos jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo, do dia 14 de setembro de 1998, reduzidas para 60% a fim de caberem

numa só folha de sulfite; reprodução das reportagens internas de ambos os jornais sobre o tema apresentado pelas manchetes da 1ª. Página, também reduzidas;  
3ª. – folha de respostas.

Podemos também destacar como foi organizada a seqüência das questões, já que isto ajuda a clarear sobre os objetivos pretendidos. Na primeira parte da avaliação, é feita uma introdução através de um pequeno texto que apresenta o objeto de avaliação:

Parte I – *“Veja as ‘capas’ dos jornais Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo, de 14 de setembro de 1998. Leia as manchetes e as respectivas notícias: ‘Explosão atinge torre de energia de Furnas’, e ‘Sabotagem reduz fornecimento de energia’. Responda as seguintes questões:”.*

As duas primeiras questões tinham como objetivo verificar níveis de capacidade por parte do aluno de interpretar o conteúdo de cada uma das reportagens, atentando para alguns elementos relativos à forma do veículo de comunicação (jornal) e outros à linguagem jornalística, como se vê:

- 1. Em relação às manchetes dadas pelos jornais, indique qual a diferença fundamental no enfoque dado ao tema. O que cada jornal sugere a respeito da explosão que derrubou a torre de energia de Itaipu?*
- 2. Compare as duas notícias e identifique quais são as informações comuns e quais são as diferenças de interpretação sobre o mesmo acontecimento.*

Em seguida, são feitas mais duas questões numa segunda etapa:

Parte II – *“Veja, agora, no verso da folha da avaliação, as duas matérias das ‘janelas’ reproduzidas: ‘Furnas já perdeu 18 torres’, da Folha de São Paulo, e ‘Ventos derrubam torres e provocam rodízio em abril’, de O Estado de São Paulo. Responda as seguintes questões:”.*

- 3. Qual o assunto tratado nos artigos? Identifique quais são as principais informações fornecidas pelo jornal?;*
- 4. Identifique de que modo os artigos procuram sugerir responsabilidade ao fato ocorrido. Explique sua opinião.*

Podemos destacar a forma como se procurou apresentar as questões de maneira que garantissem uma liberdade de interpretação por parte dos alunos, tanto sobre o que se perguntava graças à sua forma de questão-problema, quanto para a elaboração de sua interpretação feita pelo aluno.

Destacamos logo de início que, de forma geral, observamos uma dificuldade muito presente entre os alunos em elaborar textos. Aliás, esta é mais uma das razões para a busca de novos caminhos de ensino-aprendizagem, atrelados ao trabalho de produzir textos e de interpretá-los. Naturalmente que a preocupação não é simplesmente quantificar ausências e presenças nos textos desenvolvidos pelos alunos, mas sim identificar elementos textuais nas respostas elaboradas que representem os diferentes níveis de interpretação da leitura feita sobre o conteúdo da mídia impressa.

Lembremos que se trata apenas da primeira etapa de avaliação que tem o tema mídia como objeto de estudo entre os alunos, e que teve seqüência com os estudos sobre um programa televisivo ficcional e a presença da publicidade neste meio.

Por ora, faremos uma sistematização dos conteúdos encontrados nas respostas dadas às questões acima, e, em seguida, faremos uma análise global dos resultados apresentados pelos alunos-sujeitos:

## **ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS:**

Para elaborarmos uma análise das respostas dadas, faremos uma categorização dos elementos principais. Primeiro, faremos uma sistematização através de uma síntese e, em seguida, faremos uma análise dos resultados obtidos, contextualizando as respostas elaboradas pelos alunos em cada questão.

Para cada questão, serão tomados dois enfoques para a análise:

- 1) Decorrente do que sua materialidade traz, ou seja, as expressões escritas pelos alunos e que têm em seu conteúdo idéias que representem a abordagem sobre o questionado. Estas, por sua vez, carregam significados que procuram responder à questão procurando saber de onde foram retirados seus elementos constituidores;
- 2) Decorrente dos diferentes níveis de significação atribuídos pelo aluno ao conteúdo em seu estudo, importando a nós os fatores relativos ao veículo e sua linguagem, ou seja, capacidade para decodificação pelo receptor da mensagem lida (Na Leitura) e para estabelecer uma opinião (Na Crítica). Para tanto, os níveis estarão graduados em Simples, Médio e Complexo.

- a. *Simple* – trata-se de mera repetição de conteúdo alheio, sobretudo o encontrado nas reportagens;
- b. *Médio* – quando o aluno demonstra em sua resposta a classificação entre elementos retirados das duas notícias, levando-o a uma inicial interpretação do seu conteúdo;
- c. *Complexo* – quando o aluno foi capaz de ler e se posicionar sobre o conteúdo apresentado pelas reportagens, bem como o de elaborar crítica condizente.

Das quatro questões propostas, analisaremos as respostas para as três primeiras questões porque são indicadoras dos três níveis de interpretação por parte dos alunos em respeito dos jornais e seus conteúdos. Somente dois alunos não responderam a questão 4 que traz uma atividade de simples transcrição de trechos da reportagem; e, de forma geral, nenhuma questão deixou de ser avaliada como certa devido o aspecto da avaliação, ou seja, o de captar os níveis de leitura feita por cada aluno sobre o conteúdo das reportagens, ocorrendo apenas a variação entre certo e meio certo para distinguir os níveis de profundidade na análise elaborada pelo aluno. Vejamos os resultados.

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
1. Em relação às manchetes dadas pelos jornais, indique qual a diferença fundamental no enfoque dado ao tema. O que cada jornal sugere a respeito da explosão que derrubou a torre em Itaipu?	Nível Complexo  “A única coisa que os dois jornais coincidiram foram as informações sobre o racionamento de energia nas regiões”(F/1º. A) 10 alunos	- informações sobre o fato; - aspectos intencionais nas mensagens das manchetes e dos textos das reportagens; - aspectos ideológicos do conteúdo das mensagens.	- Comparativa no conteúdo e na forma das manchetes e dos textos das reportagens; - Leitura subliminar das manchetes e do conjunto de informações trazidas nos textos.	- abordagem do fato feita em cada jornal; - uso/exploração ideológica do fato pelas mensagens dos jornais, comparativamente.
	Nível Médio  “A FSP fala sobre o mesmo assunto do Estadão, mas interpretam de maneira diferente”(F/1º. A) 42 alunos	- informações sobre o fato; - aspectos sobre a conotação entre expressões utilizadas, diferenças e semelhanças em seus conteúdos e formas.	- Comparativa no conteúdo das mensagens trazidas pelas manchetes e textos das reportagens, através de uma leitura analítica.	- abordagem do ato feita por cada um dos jornais em estudo, apenas indicando suas particularidades.
	Nível Simples  “O Estado diz que foi uma sabotagem, já a Folha apenas diz que foi uma explosão”(F/1º. A) 14 alunos	- informações sobre o fato expressas nas manchetes.	- Comparativa apenas nos conteúdos formais das mensagens, numa leitura superficial	- não ocorre – apenas se dá o processo de descrição.

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
2. No conteúdo das reportagens, identifique quais são as informações comuns e quais são as diferenças de interpretação do mesmo acontecimento.	Nível Complexo <p>“Quem lê as duas matérias não sabe se foi uma bomba que explodiu ou se é apenas uma suspeito; não se sabe se foi apenas estabelecido que se deveria (sic) economizar energia ou se houve um apelo da companhia elétrica” (F/1º. B) 14 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informações sobre o fato;</li> <li>- aspectos intencionais nas mensagens das manchetes e dos textos das reportagens;</li> <li>- aspectos ideológicos do conteúdo das mensagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparativa no conteúdo e na forma das manchetes e dos textos das reportagens;</li> <li>- Leitura subliminar das manchetes e do conjunto de informações trazidas nos textos;</li> <li>- análise conclusiva e sintética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abordagem do fato feito em cada jornal;</li> <li>- uso/exploração ideológica do fato pelas mensagens dos jornais, comparativamente.</li> </ul>
	Nível Médio <p>“As informações comuns é que os dois falam que uma explosão derrubou uma torre de transmissão de energia de Itaipu. E as duas falam o tempo de restauração e que as regiões Sul e Sudeste devem racionar o consumo de energia Mas a notícia do OESP foi muito mais detalhadamente o caso, já a FSP fala resumidamente”(M/1º. B) 30 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informações sobre o fato;</li> <li>- aspectos sobre a conotação entre expressões utilizadas, diferenças e semelhanças em seus conteúdos e formas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparativa no conteúdo das mensagens trazidas pelas manchetes e textos das reportagens, através de uma leitura analítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abordagem do fato feito por cada um dos jornais em estudo, apenas indicando suas particularidades.</li> </ul>
	Nível Simples <p>“Os assuntos tratados nos artigos tratam da queda das torres de furnas. As principais informações contidas nos artigos são a causa do desabamento, a quantidade de torres que foram perdidas e suas conseqüências” (F/1º. B). 16 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informações sobre o fato expressas nas reportagens internas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparativa apenas nos conteúdos formais das mensagens, numa leitura superficial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não ocorre – apenas se dá o processo de descrição.</li> </ul>

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
3. Qual o assunto tratado nos artigos? Identifique quais são as principais informações fornecidas pelo jornal.	Nível Complexo  <i>“Quedas de torres provocadas por ventos. As principais informações são que graças a fortes ventos ocorridos no Paraná (típico de outono e primavera) derrubaram mais de 7 torres em Furnas, enquanto isso São Paulo teve que fazer rodízio para não acontecer um blecaute”</i> (F/1º. A) 16 alunos	- informações sobre o fato principal; - síntese das informações retiradas de ambas reportagens; - aspectos físicos/ideológicos sobre o fato e suas decorrências e/ou conseqüências.	- identificação do tema central e das relações imediatas e não imediatas entre os fatos apresentados nos textos das reportagens; - leitura classificatória das informações colhidas conforme elementos pedidos; - análise conclusiva e sintética.	Estabelecer relações entre as partes que compõem o texto da reportagem, sabendo categorizar as informações colhidas e os tratamentos dados pelos veículos de comunicação.
	Nível Médio  <i>“O assunto tratado é o da perda de 18 torres em Furnas, sendo 17 derrubadas pelos ventos até o ano passado, e as informações foram que os ventos chegaram a uma velocidade de 110 Km/h, e que neste ano o motivo foi a explosão, e com isso 7 Estados ficaram sem luz e outras ameaçadas de rodízio”</i> (M/1º. A) 34 alunos	- informações sobre o fato principal; - aspectos descritivos em resumo de cada uma das reportagens apresentadas.	- do texto das mensagens trazidas pelas manchetes e textos das reportagens, através de uma leitura analítica.	Abordagem do fato feito por cada um dos jornais em estudo, apenas indicando seus elementos narrativos principais.
	Nível Simples  <i>“O assunto tratado foi sobre a torre, um fala quantas torres foram perdidas, a outra janela fala as conseqüências que foi rodízio em abril”</i> (F/1º.B). 14 alunos	- informações sobre o fato – expressa nas reportagens internas, descritas sem critérios lógicos.	- leitura superficial, causando repetição de algumas informações colhidas sem o devido tratamento conforme a questão colocada.	Não ocorre – apenas se dá o processo de descrição sem significado nos termos de autoria do aluno

## II – AULAS COM O SERIADO TELEVISIVO *ANCHIETANOS* (COMÉDIA DA VIDA PRIVADA)

### DESCRÇÃO SUSCINTA DAS AULAS

#### **Aula 5 – Tema: Atividades com vídeo**

- **Descrição da aula:**

- Introdução das atividades sobre publicidade através do vídeo *Anchietanos*, seriado da Globo: *Comédia da Vida Privada* – 401;
- Ao final da aula, foi aplicada uma atividade de interpretação do enredo para ser entregue em 19/10: qual o tema central da história *Anchietanos*?; fazer um resumo do problema central da história e do como ele se resolveu; qual a mensagem da história que ficou para você?.

#### **Aula 6 – Tema: Atividades com vídeo e texto de apoio**

- **Descrição da aula:**

- Continuação do vídeo *Anchietanos* – 201;
- Debate aberto sobre questões da ética na publicidade e na Tv, tema do vídeo;
- Atividade com leitura de texto distribuído: *Reclame*;
- Esgota-se o tempo da aula, e fica lançada uma pergunta: qual o lugar da ética na publicidade?

#### **Aula 7 – Tema: Atividades com texto de apoio**

- **Descrição da aula:**

- Aula de continuação com a análise do texto de apoio *Reclame*, com exercícios sobre mídia e informação;
- Foi revisto um trecho do vídeo *Anchietanos* para exemplificar a 1ª. Questão.

#### **Aula 8 – Tema: Entrega de exercícios sobre vídeo *Anchietanos***

- **Descrição da aula:**

- Entrega dos exercícios anteriores;
- Orientação sobre os conteúdos para avaliação mensal sobre o assunto;
- Aplicação da avaliação individual (escrita) na próxima aula.



Sobre o conteúdo do episódio televisivo utilizado durante as aulas, fizemos uma apresentação de sua estrutura narrativa em anexo. Agora, faremos uma breve apresentação da avaliação aplicada após a seqüência de aulas com o episódio.

As aulas continuaram tendo o tema gerador: “Mídia e a produção da informação”, passando para um enfoque sobre a mídia Tv e sobre a linguagem publicitária. Assim como no caso dos jornais, aqui a História é a área do conhecimento trabalhada em aula, sendo desta vez utilizada uma analogia ficcional que representa as décadas de 70 e 80 (flashback) e a década de 90 como núcleo central do enredo.

Neste sentido, enquanto o conteúdo dos jornais era a comparação do mesmo fato em diferentes ornais ( a queda das torres d transmissão de energia), na série televisiva é feita uma analogia com o processo de eleição do Presidente Fernando Collor, acontecido em 1991, estando presente a crítica sobre o processo histórico ocorrido na narrativa e de como a imagem e a linguagem publicitária foram responsáveis pelo engodo.

Uma ficção televisiva fazendo uma analogia dos costumes e dos fatos ocorridos em épocas anteriores permite uma posição de leitura crítica por parte dos produtores do programa (autores do programa televisivo) ao se criar uma história cujo enredo e personagens prestam-se a uma versão cômica dos fatos reais.

Propositadamente, foi utilizada uma ficção para se tratar de um processo histórico, ou seja, estudar aquilo que o conteúdo da disciplina História legitima: a verdade. A versão cômica dos fatos que conta a história da eleição de um candidato a vereador é parte estratégica na inserção da mídia como meio e como objeto de estudo. Neste caso, o programa humorístico A Comédia da Vida Privada, que é transmitido sempre às terças-feiras às 22:00, traz no episódio Anchietanos uma crítica contundente sobre os fatos da nossa história recente graças à abordagem irônica presente em seu discurso cômico.

Apoiando-se na tipificação dos discursos, fundamentamo-nos na Análise do Discurso Cômico feita por Nádia Conceição Lauriti em seu trabalho de mestrado na PUC – “*O Discurso Humorístico: os mecanismos lingüísticos do ‘modus ridens’*”. Observa-se a natureza do discurso humorístico como sendo o mecanismo polifônico (elementos estruturante de todo discurso humorístico) presente nesta história onde a opção pela ficção, parodiando ironicamente um processo histórico real, pretendia envolver os alunos imediatamente pelo aspecto cômico, e, também, estabelecer uma posição aberta entre os interlocutores (alunos-sujeitos e Programa de Tv), garantindo um processo dialógico nas aulas. A aprendizagem é ativa porque é significativa sob uma condição situacional pedagógica, devido a interação que se dá entre os alunos e o professor durante o debate

sobre o enredo apresentado pelo episódio televisivo, o que também permite estudar os elementos comunicacionais como códigos e linguagens próprios do veículo envolvido, como a decodificação de seus mecanismos de elaboração das representações sociais (estereótipos, modelos, valores estéticos e morais), além de garantir o conhecimento crítico sobre fatos e pessoas pertencentes a nossa história, do presente ou do passado.

Trata-se, por exemplo, de desvendar alguns mecanismos de sedução presentes na mídia televisiva (como os da publicidade política, tratados pelo episódio); de compreender o processo da formação de discursos ideológicos (como os da política e da cultura); e de decifrar os recursos da linguagem multimidiática aplicados na construção e desconstrução das representações sociais.

Sobre o material utilizado em aula nesta etapa, apresentamos a análise estrutural do episódio televisivo *Anchietanos* nos anexos. A seguir, reproduzimos a atividade de avaliação aplicada ao final das aulas desta etapa, acompanhada da análise dos níveis de leitura do episódio televisivo como veículo de comunicação em sala de aula apresentados pelos alunos-sujeitos, sendo eles:

1. *superficial-descritiva*: descrever trechos da ficção suas situações não são relacionadas a conotações político-ideológicas subliminares;
2. *média-utilitária*: consciência sobre estruturas narrativas próprias da narratividade do episódio televisivo (enredo/personagem/imagem), com um certo nível de crítica desenvolvido a respeito do tema abordado pelo episódio;
3. *profunda-crítica*: leitura transversal do conteúdo do episódio televisivo, verificando o nível de reatividade na informação (fato/verdade), e o discurso ideológico dos meios e da publicidade como linguagens evadidas pelos mecanismos de persuasão, aprendendo a fazer uso da ficção, no caso a versão humorística característica do programa televisivo *A Comédia da Vida Privada* para exercer a criticidade sobre a realidade histórica representada.

São trabalhados estes níveis de interpretação sobre o conteúdo trazido pelo episódio televisivo em sala de aula, na mesma seqüência, para:

- 1º. – saber identificar as partes d que compõem o enredo e seus personagens, e fazer uma classificação tipológica de seus elementos;
- 2º. – saber verificar as referências trazidas pela paródia, com uma versão cômica dos fatos ocorridos nas últimas décadas da história da sociedade brasileira, comparativamente, e descobrindo seus discursos ideológicos;

3º. – saber desenvolver uma leitura transversal da mensagem ficcional, com enfoque crítico em diferentes níveis sobre os mecanismos da sua linguagem de informação e persuasão.

Faremos uma sistematização das respostas elaboradas pelos alunos-sujeitos a respeito dos conteúdos abordados durante as aulas com os textos de apoio e o programa televisivo, discorrendo sobre a publicidade na intenção de identificar os níveis de elaboração cognitiva desenvolvidos pelos educandos, na medida em que são observadas algumas variáveis hierarquizadas dos elementos textuais retiradas das respostas, tal como foi executado com as respostas sobre os jornais, apresentadas há pouco.

Para isso, uma rápida apresentação da prova escrita com questões-problemas é feita a seguir:

- 1) Leia com atenção as questões abaixo e responda. A primeira parte do questionário deve ser respondida em sala a partir do trecho do episódio Anchiétanos selecionado e transcrito abaixo.

Veja o trecho do episódio Anchiétanos, do programa A Comédia da Vida Privada – Rede Globo, que foi visto por completo durante as aulas. Neste trecho, observe que o publicitário Chico está produzindo a Campanha do Candidato à Prefeitura-DAVI, preparando-o para um debate televisionado entre ele e seu concorrente:

Chico – *“você já usou droga?”*;

Davi – *(ri) “não, as eu tenho amigos que...”*;

Chico – *“quando você for responder uma pergunta, na ria, fica parecendo pedante”*;

Chico – *“você já usou droga?”*;

Davi – *“não, mas eu conheço gente que usa”*;

Chico – *“amigos drogados?”*;

Davi – *“não, não é isso”*;

Chico – *“diga que você na usa só; que nunca usou, ponto. Diga que você não é juiz de ninguém.. que os viciados precisam ser tratados e os traficantes condenados Enfim. O ÓBVIO. E não diga eu acho. Achar qualquer um acha, parece chute. Diga eu penso, eu acredito...”*;

Chico – *“acredita em Deus?”*;

Davi – *“eu sou católico”*;

Chico – *“Diga que acredita, mas pense que a religião é uma opção pessoal. Diga aquilo que todos já disseram, e que todos querem ouvir. Não seja original, isso assusta as pessoas...”*.

A partir deste trecho transcrito, foram dadas três questões-problema que procuravam avaliar os níveis de interpretação desenvolvida pelos alunos-sujeitos ao elaborarem as respostas. As questões foram:

- a) *O publicitário precisa vender seu produto, o candidato, e para isso vai construindo seu discurso para o debate, atentando para a repercussão de suas respostas entre o eleitorado. Mostre como essa preocupação aparece neste trecho, e qual é o lema da comunicação para a massa de telespectadores, conforme a fala do publicitário.*
- b) *Como pode se ver que o candidato Davi não passava de uma imagem construída?;*
- c) *Qual é a mensagem principal da história apresentada no episódio sobre os meios de comunicação de massa e sobre a publicidade?*

A avaliação trazia ainda uma segunda parte constituída por duas atividades. Uma propunha duas questões a partir da leitura do texto Recame estudado em sala, e a outra propunha um exercício de análise de uma reportagem recolhida pelo aluno de alguma mídia. Vamos às questões:

- 2) *A partir do que foi discutido em aula com o texto ‘Reclame’ (in: Caros Amigos – 06/98) de Izaias Almada:*
  - a. *O que é ética e o que o texto quer dizer sobre a ética na publicidade?;*
  - b. *Globalizaram-nos, na mídia e na economia. Aceitamos tudo com uma passividade que chega ser imoral.... Comente este trecho;*
  - c. *Selecione uma propaganda (jornal, revista, tv, rádio) descreva ou cole-a na resposta, destacando aquilo que você acha questionável nela ( ou sobre o produto em venda, ou sobre a forma como ele está sendo vendido).*

Dos elementos representados nas respostas elaboradas pelos alunos, podemos detectar o grau de decodificação executado pelo sujeito-aluno e da sua postura crítica a respeito do conteúdo da notícia. E na segunda parte, podemos verificar o grau de

profundidade de conceitos elaborados pelo educando sobre ética e publicidade, bem como sua capacidade de leitura de uma propaganda colhida por ele mesmo.

## **ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS**

Para elaborarmos uma análise das respostas dos alunos-sujeitos, também faremos uma categorização dos elementos que importam para o nosso estudo. Da mesma forma adotada anteriormente, as questões foram apresentadas aos alunos numa prova escrita, e o quadro a seguir apresentará uma síntese dos critérios adotados para a análise das respostas dadas pelos alunos. Como se trata da ampliação e aprofundamento do tema Transversal “Mídia e Informação” a publicidade, seus mecanismos e seus objetivos são abordados como questão de estudo, exercitando no educando sua capacidade de leitura crítica do seu entorno histórico ao se deparar com analogias e paródias em forma de comédia, no caso do programa televisivo adotado, de onde ele vai desenvolvendo diferentes níveis de leituras sobre o conteúdo e sobre a linguagem televisiva.

Traduzir os vários “dizeres” que compõem o discurso polifônico do produto cultural depende da situação criada pelo professor em aula através do debate com os alunos. Assim, a forma adotada para categorizar as respostas dos alunos às questões pretende garantir a análise individual e geral de seus conteúdos para que possam verificar em que medida se deu a apropriação crítica pelos educandos dos conteúdos e da linguagem apresentados pelo programa televisivo Anchiitanos. Tal análise procurará identificar três níveis de significação elaborados pelo aluno a partir de suas respostas, conforme os dois enfoques de análise também utilizados para a avaliação anterior.

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
1.O <i>publicitário precisa vender seu produto, o candidato, e para isso vai construindo seu discurso para o debate, atentando para a repercussão de suas respostas entre o eleitorado</i> <i>Mostre como essa preocupação aparece neste trecho.</i>	Nível Complexo “Chico, o publicitário, ensina Davi a mudar seu jeito de ser e agir diante das câmeras, e passa a utilizar palavras e frases falsas e de outras pessoas. O objetivo de Chico é passar uma boa impressão de Davi para o povo de modo que ele se saia bem no debate e aumente sua pontuação no IBOPE” (F/1º. A) 26 alunos	- dá exemplos através da reprodução de trechos das falas; - apresentados objetivos e meios da ação publicitária representados pela história contada pelo episódio; Traz uma abordagem do particular apresentada pela ficção, tecendo referências analíticas com o real social.	- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos; - da situação real observada a partir das analogias e paródias estabelecidas pelo programa televisivo; - das mensagens oferecidas pelo programa de forma subliminar.	- estabelece relações entre as partes que compõem o enredo do programa sabendo relaciona-las à situação real da sociedade brasileira dos últimos anos, sobretudo quanto ao papel da comunicação de massa e da publicidade.
	Nível Médio “O publicitário põe palavras na boca do Davi, o deputado. Ele falava o que era para ele responder da forma correta e não do que ele, o Davi pensava realmente” (M/1º. B) 20 alunos	- dá exemplos através da reprodução de trechos das falas; - apresenta os objetivos e meios da ação publicitária representados pela história contada pelo episódio.	- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos.	- distinção entre os usos éticos e não éticos da publicidade aplicada às várias situações sociais.
	Nível Simples “quando você for responder uma pergunta, não ria, fica parecendo pedante” (F/1º. A) 22 alunos	- cópia de trechos das falas dos personagens, presentes na própria prova, sem nenhuma conclusão ou análise.	- demonstra não ter sido compreendido o problema colocado, respondendo a esmo.	- não ocorre

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
2. Como pudemos ver que o candidato Davi não passava de uma imagem construída?	<p>Nível Complexo</p> <p><i>“Essa imagem construída significa que Davi não é aquilo que parece ser. Ele quer mostrar às pessoas o que elas querem ver, e não o que ele é. ?Desse modo, as pessoas passam a achar que Davi é uma pessoa ideal para o cargo e vota nele. Elas só acabaram descobrindo isso quando o cargo de mandato do eleito acaba como os outros políticos do Brasil” (M/1º. A)</i> 24 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dá exemplos através da reprodução de trechos das falas;</li> <li>- apresenta os objetivos e meios da ação publicitária representados pela história contada pelo episódio;</li> <li>- traz uma abordagem do particular apresentada pela ficção, tecendo referências analíticas com o real social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos;</li> <li>- da situação real observada a partir das analogias e paródias estabelecidas pelo programa televisivo;</li> <li>- das mensagens oferecidas pelo programa de forma subliminar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelece relações entre as partes que compõem o enredo do programa, sabendo relaciona-las à situação real da sociedade brasileira dos últimos anos, sobretudo quanto ao papel da comunicação de massa e da publicidade.</li> </ul>
	<p>Nível Médio</p> <p><i>“Observando que ele não tem idéias próprias e que tudo que ele diz e o que as pessoas querem ouvir, não foi tirado da sua própria cabeça” (F/1º. B)</i> 19 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dá exemplos através da reprodução de trechos das falas;</li> <li>- apresenta os objetivos e meios da ação publicitária representados pela história contada pelo episódio de elaboração da imagem do candidato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos;</li> <li>- referência aos elementos publicitários aplicados à situação social e indicação da ética como preocupação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinção entre os usos éticos e não éticos da publicidade aplicada às várias situações sociais.</li> </ul>
	<p>Nível Simples</p> <p><i>“...todo o seu debate, ou seja, todas as perguntas são montadas pelo seu publicitário como, por exemplo...”</i> (M/1º. A) 15 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reproduz falas do trecho apresentado como prova do fato ocorrido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descreve o fato já mencionado na questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não ocorre.</li> </ul>

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
3. Qual foi a mensagem principal da história apresentada no episódio sobre os meios de comunicação de massa e sobre a publicidade?	<p>Nível Complexo</p> <p><i>“Que a publicidade faz de tudo para promover o produto lançado (dinheiro) e que a massa compra os produtos que mesmo sendo novos (lançados agora) e com idéias novas, não passam de idéias reformulados sobre as idéias óbvias, que as pessoas gostam de ouvir, querem, nada original” (M/1º. B)</i></p> <p>20 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objetivos e críticos, concluindo pela falta de ética;</li> <li>- trata do objetivo econômico da publicidade e de seus recursos para a persuasão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos;</li> <li>- da situação real observada a partir das analogias e paródias estabelecidas pelo programa televisivo.</li> <li>- das mensagens oferecidas pelo programa de forma subliminar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelece relações entre as partes que compõem o enredo do programa, sabendo relaciona-las à situação real da sociedade brasileira dos últimos anos, sobretudo quanto ao papel da comunicação de massa e da publicidade</li> </ul>
	<p>Nível Médio</p> <p><i>“A mensagem principal da história é que a mídia faz da publicidade um meio de promover e vender produtos, mesmo que seja o consumidor enganado” (F/1º. A)</i></p> <p>22 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dá exemplos através das descrições das ações dos personagens envolvidos;</li> <li>- apresenta os objetivos e meios da ação publicitária representados pela história contada pelo episódio e seus resultados práticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos;</li> <li>- referência aos elementos publicitários aplicados à situação social e indicação da ética como preocupação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinção entre os usos éticos e não éticos da publicidade aplicada às várias situações sociais.</li> </ul>
	<p>Nível Simples</p> <p><i>“Fazer tudo pra ser o melhor, chegar a ponto de mentir. Chico chegou a usar uma fita só para ganhar..” (F/1º. A)</i></p> <p>12 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- citação das ações dos personagens do programa televisivo como exemplo negativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descreve o fato já mencionado na questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não ocorre.</li> </ul>



QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
4. A partir do que foi discutido em aula com o texto “Reclame”: a) o que é ética e o que o texto quer dizer sobre a ética na publicidade?	<p>Nível Complexo</p> <p><i>“ética são os valores morais da conduta humana. São princípios morais a serem observados ao exercer uma profissão. O texto fala em questão a ética na mídia que a mídia tem a sua ética, que está ligada a corrupção, hipocrisia, impunidade. Tudo se resolve se a pessoa tiver dinheiro, ou um cargo alto. E que foge desta ética como publicitário Chico na estória Anchietanos que a ética não aceitando o que seu chefe impunha (ele queria ser honesto) e foi despedido” (M/1º.A)</i></p> <p>14 alunos</p>	<p>- define conceitualmente ética e utiliza elementos do texto Reclame e do programa televisivo Anchietanos para debater a ética na publicidade.</p>	<p>- da situação ficcional contada pelo programa televisivo e/ou do apresentado pelo texto, estabelecendo relações valorativas entre seus elementos;- da situação real observada a partir das analogias e paródias estabelecidas pelo programa televisivo e pelo texto;</p> <p>- das mensagens oferecidas pelos produtos da mídia de forma subliminar, decorrendo sobre o conceito de ética.</p>	<p>- estabelece relações entre as partes que compõem o enredo do programa, sabendo aplica-las à situação real da sociedade brasileira dos últimos anos, sobretudo quanto ao papel da comunicação de massa e da publicidade, apropriando-se do conceito de ética.</p>
	<p>Nível Médio</p> <p><i>“a ética é como se fosse uma lei. A ética na publicidade quer dizer que eles tem que seguir aquilo que aprenderam sem causar problemas e mentiras” (F/1º. A)</i></p> <p>20 alunos</p>	<p>- define conceitualmente ética, sem conseguir estabelecer relações claras entre a definição e elementos da ficção ou do texto utilizados</p>	<p>- da situação ficcional contada pelo programa televisivo estabelecendo relações valorativas entre seus elementos;</p> <p>- referência aos elementos publicitários aplicados à situação social e indicação da ética como preocupação.</p>	<p>- distinção entre os usos éticos e não éticos da publicidade aplicada às várias situações sociais.</p>
	<p>Nível Simples</p> <p><i>“ Ética são tipos de regras que você tem que cumprir para exercer uma profissão, ou outro tipo parecido. Na propaganda do texto ela é enganosa” (F/1º. A)</i></p> <p>22 alunos</p>	<p>- definição deficiente quanto ao conceito, e sem formar paralelos com os elementos da mídia utilizada, e nem fazer uso deles.</p>	<p>- descreve o conceito mencionado na questão.</p>	<p>- não ocorre</p>

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
5 "... na mídia e na economia. Aceitamos tudo com uma passividade que chega a ser imoral..." Comente este trecho	Nível Complexo " A afirmação está certa, posso comparar a influência da mídia na minha vida relacionando o observando que os consumidores realmente aceitam tudo que a mídia impõe sem reclamar pelos seus direitos e coisas que julgam incorretas em relação ao produto lançado, seja um objeto ou uma pessoa" (F/1º.A) 20 alunos	- análise do processo de comunicação em que vivemos e questões críticas sobre as relações sociais subjacentes.	- da frase apresentada, sabendo localizar seu discurso no contexto maior, estudado pelo texto Reclame ou pelo programa televisivo; - das relações entre a realidade e a postura do cidadão consumidor.	- do contexto social global no qual está inserido o objetivo da publicidade, e das estratégias de persuasão nu consumidor passivo.
	Nível Médio "A mensagem principal da história é que a mídia faz da publicidade um meio de promover e vender produtos, mesmo qe seja o consumidor enganado" (M/1º. A) 24 alunos	- análise do poder de manipulação da opinião do consumidor sobre seus produtos, persuadindo-o em sua compra, e de seus direitos de cidadão consciente, ou não.	- da frase apresentada, sabendo localizar seu discurso no contexto maior, estudado pelo texto Reclame ou pelo programa televisivo.	- sobre o poder exercido pela mídia e a falta de consciência do cidadão ou meios para se defender.
	Nível Simples "Fazer tudo para ser o melhor, chegar a ponto de mentir. Chico chegou a usar uma fita só para ganhar" (F/1º. A) 12 alunos	- descrição da mesma idéia apresentada na frase, com novos trechos do texto ou do programa televisivo.	- repetição do discurso trazido pela frase sem acrescentar dados para a análise	- não ocorre.

QUESTÃO PROPOSTA	RESPOSTAS		NÍVEIS DE SIGNIFICAÇÃO	
	ELEMENTOS TEXTUAIS	CONTEÚDOS	NA LEITURA	NA CRÍTICA
6. Escolha uma propaganda (de jornal, revista, tv, rádio), descreve-a ou cole-a na resposta, destacando aquilo que você acha questionável nela (ou sobre o produto em venda, ou sobre a forma como ele está sendo vendido)”	<p>Exemplos de análise</p> <p>Propaganda de creme para acnes, retirada de uma revista:  <i>“ A propaganda apresenta uma foto de uma mulher bonita com um rosto perfeito totalmente sem acnes, o que eles querem mostrar é como sua pele ficará se você comprar e usar o determinado produto, a questão é: será? É fácil colocar uma mulher perfeita, mas talvez para você esse creme não apresentará os mesmos resultados...”</i>(F/1º. A)</p> <p>- 43 alunos</p>	<p>- destaque sobre alguns elementos observados na propaganda retirada pelo aluno da mídia;</p> <p>- questionamentos sobre alguns aspectos dos elementos destacados pelo aluno</p>	<p>- das imagens e dos textos que compõem a mensagem, procurando identificar os objetivos dos autores e possíveis relações dos receptores.</p>	<p>- dos objetivos e meios utilizados pelos produtores das mensagens publicitárias;</p> <p>- das prováveis reações dos consumidores persuadidos pelas mensagens;</p> <p>- da falta de crítica e mecanismos de defesa dos consumidores contra abusos das publicidades</p>

OBS.: - 19 provas não trouxeram a questão acima;

- Todas as análises apresentadas foram sobre publicidade retirada da mídia impressa (revista/jornal);

- Somente 2 respostas fizeram uma análise complexa do produto selecionado, ficando a maioria em simples comentários sobre o que trazia a publicidade, descrevendo-a ou comentando algum detalhe sobre ela.

## 4.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

### O PROCESSO DAS AULAS:

Após uma sucinta descrição das aulas de História da 1ª. Série do Ensino Médio, e de uma categorização das respostas elaboradas pelos alunos nas provas escritas, passemos para as análises sobre o processo educacional ocorrido, sendo destaque:

- O redirecionamento ocorrido dos conteúdos previstos pela disciplina História devido a inserção dos produtos da mídia estudados em aula. A opção pelo TEMA TRANSVERSAL DE SÉRIE “A mídia e a produção da informação”, inevitavelmente trouxe mudanças nos conteúdos a serem desenvolvidos em classe com o uso do JORNAL e da SÉRIE TELEVISIVA na medida em que a apostila deixou de ser o material exclusivo de estudos;
- A inserção de dois veículos de comunicação e suas respectivas linguagens a fim de que os alunos se instrumentalizassem visava um conhecimento daqueles meios e suas mensagens, procurando garantir àqueles o domínio de alguns aspectos sobre os códigos que constituem a rede midiática na qual se vive;
- O novo tema também exigiu novas estratégias de abordagem do conteúdo pelo professor-sujeito, considerando as condições fundamentais para a aprendizagem sobre a rede de códigos próprios da comunicação de massa;
- Foi garantida uma situação de aprendizagem sobre História do Brasil e sobre a linguagem da mídia de forma dialógica, permitindo o interesse e o envolvimento do alunado no processo de aprendizagem, além de ampliar a capacidade dos estudantes para a leitura crítica sobre o conteúdo e a forma das mensagens estudadas;
- Desenvolveu-se a capacidade entre os alunos de estabelecerem identificações e críticas sobre os mecanismos da linguagem midiática (Jornais e Tv) e sobre suas semânticas, exercitando, a partir de seus discursos, a leitura crítica das informações tomadas como reais no caso da imprensa, ou através da inversão do real pelo ficcional no caso do episódio televisivo, destacando-se seus exageros (estereótipos, caricaturas, etc) ou seus discursos subliminares.

Neste sentido, a primeira etapa de análise do processo educomunicacional caracterizou-se pela observação sobre a mediação desenvolvida pelo professor-sujeito ao inserir um novo tema, através de novas dinâmicas calcadas na concepção de uma pedagogia histórico-crítica e construtivista. O professor-sujeito pôde desenvolver uma série de aulas com estes novos objetos de estudos conforme planejamento acima reproduzido, contando com o interesse que demonstrava pelo tema e pelo conteúdo, apresentando, porém, dificuldades na execução das atividades propostas para as aulas. Isto se deve, em boa parte, à pouca experiência do professor-sujeito em sala de aula, apesar de sua disposição para as atividades dinâmicas, tendo em vista sua experiência anterior de monitoria em passeios turísticos e ecológicos com escolares por regiões próximas.

Sua maior dificuldade enquanto professor-sujeito foi o de executar o papel de MEDIADOR durante o processo de elaboração de conceitos por parte do educando sobre aquilo que lhe era oferecido pela mídia, impressa e eletrônica. O professor-sujeito contava com o interesse pelo tema, como já dito, e também com o conhecimento geral que um graduando em História, ou seja, em Humanas da Universidade de São Paulo, pode ter a respeito das linguagens da mídia e de suas formas na constituição de mensagens veiculadas.

A experiência como professor me mostrou que em todas as séries era inevitável a presença da mídia e da informação por ela transmitida na sala de aula para promover exercícios de debate e reflexão. Foi, portanto, satisfatório o empenho do professor-sujeito quanto à inserção do tema, mas apresentou maior dificuldade no desempenho da função de MEDIADOR. Esta postura, esta atitude do professor exigida hoje, e sobre a qual pouco se pensa, tem a comunicação como a atividade humana central fazendo do seu processo dialético de construção da mensagem o meio de elaboração dos sentidos sociais aplicados aos fatos e às situações da realidade social em estudo.

O termo mediador tem Jesús Martin-Barbero como um dos maiores pensadores a respeito que, em seu livro magistral “Dos meios às mediações”(1997), coloca a adequação das funções desempenhadas pelos sujeitos e pelas instituições em tempos como estes em que a dinâmica na troca de informações impõe-se de forma autoritária: *“...a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimentos...”*<sup>76</sup>. E, em se

---

<sup>76</sup> Martin-Barbero, Jesús. Dos meios às mediações, Editora UFRJ, 1997, p. 16.

falando de ensino-aprendizagem, a idéia de mediação subentende o processo comunicativo, caracterizado como *“processo produtor de significações, não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”*<sup>77</sup>.

Além deste sentido dado ao conceito de mediador, cabe ressaltar o fato do professor ser um mediador muito especial tendo em vista o seu objetivo que é a aprendizagem, e, portanto, devendo encaminhar o processo coletivo de produção cultural àquele fim, Isto é atingido numa atuação educativa através da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano onde a prática social é dialógica por natureza como visto através das afirmações de Paulo Freire. Entendendo a escola como espaço de mediações, alvo de disputas que representam o micro amálgama das lutas sociais em processo, é nela que as ‘negociações’ de significados atribuídos às coisas e às idéias está acontecendo conforme as inter-relações constituídas pelo conjunto de atuações dos sujeitos participantes.

Bem próximo do que ocorre na sociedade de forma genérica, também ocorre na sala de aula um processo de embates, políticos e sociais, acoplados aos papéis sociais próprios deste tipo de instituição social, ou seja, aluno/professor. Mas também representa um processo comunicativo que permite a elaboração coletiva de sentidos às idéias e às coisas postas sob observação. E aqui é que o papel tradicional de professor sofre grande deslocamento, pois que mediar o processo de construção de um conhecimento observado a partir de sentidos reflexivos dos alunos, e devido o caráter lúdico que a imagem (impressa e televisiva) traz aos receptores, exige a orientação do mestre para criar uma situação favorável à reflexão. O novo desempenho sob responsabilidade do professor não é mais o de transmitir a informação, nem mesmo com meios e estratégias diferenciadas disponibilizadas pela tecnologia, mas, principalmente, é o de garantir a circulação de idéias a respeito de informações colhidas da mídia e de como foram produzidas, decifrando seus códigos e suas linguagens, ampliando os elementos apreendidos neste processo como novos recursos na elaboração de outros conhecimentos.

Pôde-se notar a falta que fez uma atuação mais cuidadosa do professor-sujeito para com a qualidade da produção dos alunos nas atividades práticas, principalmente nas atividades de análise do jornal. Em parte isto se deveu ao fato de serem aulas introdutórias do novo tema, mas a falta de uma apresentação bem clara por parte do

---

<sup>77</sup> Idem. P. 287.

professor-sujeito sobre quais eram os objetivos de estudo ficou notória. Talvez elas pudessem ser mais bem desenvolvidas pelos alunos se uma prática freqüente destas atividades se instituísse; mas, em se tratando da observação que se fez deste processo que o resultado poderia ter sido melhor.

Entretanto, foi grande o envolvimento e a curiosidade dos alunos com o novo tema e sobre o que tinham de estudar devido as aulas de exercícios práticos de análise com diferentes exemplares de jornais em busca da identificação de elementos básicos da linguagem jornalística e conforme texto de apoio estudado em classe. De alguma forma foi possível notar a animação dos alunos das duas classes ao abordarem os novos objetos de estudo, principalmente devido ao tema e à proposta de abordagem, mas certamente também porque, com isso, eles não tinham que se restringir a acompanhar uma apostila que traia a História da forma mais tradicional possível.

O que se conclui é que faltou uma melhor atuação do professor-sujeito como mediador no processo de aprendizagem sobre a linguagem jornalística e a questão da verdade na mídia, perdendo oportunidades ricas que surgiram em aula para a criação de um debate num ambiente favorável para a interiorização de um discurso, polifônico por natureza, e estruturante de um conjunto de papéis sociais: as representações sociais do eu, para si e para o grupo.

Não se pretende tocar nesta questão da alteridade, importante principalmente para a fase da vida escolar onde o jovem procura estabelecer uma identidade social conforme etapas do desenvolvimento cognitivo já bem conhecidas graças aos trabalhos de pesquisadores renomados. O que interessa aqui perceber é como a metodologia de ensino executada garantiu o mínimo do objetivo principal que era introduzir uma situação de análise reflexiva pelos educandos sobre a informação e sua comunicação nos nossos dias. A exigência por uma nova atividade cognitiva por parte dos jovens é notória, mas a resposta daqueles foi lenta e diversificada durante o processo acompanhado, como apresentaremos a seguir.

Também houve falta de uma metodologia mais incisiva por parte do professor-sujeito quando se deu a passagem para o programa televisivo *Anchiitanos*. Isso não só porque se tratava de um suporte eletrônico, como é próprio da linguagem televisiva, mas também porque seu conteúdo tratava da ética presente na publicidade e na mídia através de um enredo que retrata a classe média da metrópole brasileira no decorrer dos últimos 25 anos, trazendo uma paródia do momento político recente da eleição do presidente

Fernando Collor, e, por meio de feedback, das situações vivenciadas pelos seus personagens principais.

O episódio televisivo *Anchietanos* trazia uma riqueza para a exploração didática possível de ser feita pelo professor-sujeito. É uma história contada em estio novelesco, com um tom humorístico próprio de um Programa de Humor como é o caso da *Comédia da Vida Privada*. Já fizemos referências mais detalhadas sobre a presença do humor como estilo e discurso, mas importa ressaltar que o motivo para sua escolha esteve no fato de trazer um conteúdo no enredo que faz uma interpretação crítica sobre a mídia e da forma como a sociedade lida com ela através de analogias sobre o real.

Entretanto, o que se notou é que apesar desta riqueza de oportunidades a serem exploradas com o episódio *Anchietanos*, a atuação do professor-sujeito foi tímida durante as aulas com vídeo. A metodologia adotada de se passar todo o vídeo no decorrer de duas aulas, e depois partir diretamente para o texto de apoio *Reclame*, demonstrou a falta de adequação do professor-sujeito no tratamento pedagógico dado à mídia televisiva em forma de ficção para se estudar situações reais e contextualizadas.

Tendo sido chamada a atenção de todos para a existência dos discursos sociais, aqui representados por veículos da mídia (o jornal e a Tv), introduziu-se os educandos no domínio de alguns elementos básicos constituidores de seus discursos, em sua forma e em sua ideologia. Bakhtin nos mostra como a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre palavras do outro e de si mesmo, onde “*aquele que apreende a enunciação de outrem na é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental (...) pé mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior*” (Bakhtin, 1986).

Entretanto, ficou claro a necessidade por parte do professor-sujeito de se familiarizar com o meio televisivo, sobretudo com a ficção televisiva, para que pudesse realizar uma maior e melhor exploração desta mídia e de seu conteúdo para a aprofundamento do tema em debate (a publicidade e a História recente do Brasil). Portanto, o professor mediador esteve satisfatório no processo de aulas, mostrando a preocupação em suas reflexões, mas apresentou um papel insatisfatório quando observamos as estratégias para o uso do programa televisivo adotado. Neste caso, o professor mediador não desenvolveu atividades (intercaladas ou após o vídeo) que explorassem os conteúdos do programa visto para, com os alunos, chegar a conceitos e análises sincréticas sobre o tema. Apesar do professor-sujeito ter se preocupado em



estabelecer alguns paralelos entre o enredo do programa televisivo e a História do Brasil das últimas três décadas, podemos considerar que não se deu uma exploração didática capaz de levar os alunos a uma leitura crítica do conteúdo assistido, principalmente quanto a sua linguagem.

Sobre o conteúdo do programa televisivo, isto é, a narratividade observada pelos alunos-sujeitos e da qual se faz uma reelaboração da reflexão, notamos na análise sobre suas respostas também a capacidade de interpretação em três níveis de complexidade da leitura e da crítica, verificando se ocorrem analogias com os fatos históricos referendados pelo tema.

Entretanto, infelizmente não poderemos considerar que foi possível ao grupo, de forma geral, superar o nível médio de reflexão sobre o programa televisivo, ficando naquilo que é conhecido como senso comum do telespectador. Destacamos, apesar disto, a viabilização do tema em estudo e o desenvolvimento do planejamento pedagógico executado pelo professor-sujeito. Isto nos demonstra que não bastam o planejamento adequado e a escolha de um programa adequado para a criação de uma situação de *aprendizagem significativa* entre os alunos. Demonstrou-se ser imprescindível a adequação por parte do professor de uma *situação dialógica* entre os alunos-sujeitos e o programa televisivo, não tendo ocorrido isto nem mesmo entre o professor-sujeito e o programa durante as aulas conforme se observou acima, o que demonstra falta de preparação do professor-mediador para assumir este papel no processo educacional instaurado pelas atividades com produtos da mídia.

A falta de segurança por parte do professor-sujeito foi até verbalizada por este durante as entrevistas realizadas após algumas aulas e a falta de domínio de conhecimentos sobre a comunicação, em particular sobre a linguagem televisiva, explicam a timidez do professor-sujeito durante as atividades desta última parte do planejamento. O uso feito da ficção foi meramente para a leitura de seu enredo e, através de analogias diretas e simples, abordar o período da nossa História incluindo a mídia como parte de análise do processo sócio-cultural. Sabe-se que isto já representa muito para o ensino oficial na capital de São Paulo, e muito raro se tomarmos o país de forma geral, no entanto, estamos preocupados em demonstrar como deve ocorrer uma situação de ensino formal tendo a mídia como tema e como objeto de estudo.

Assim, a título de conclusões, faremos um breve apontamento dos caminhos possíveis para o professor-mediador em situação semelhante, fazendo uso de produtos da mídia para capacitar seus alunos na leitura crítica dos seus conteúdos.

À revelia de todas as dificuldades trazidas pela inexperiência ou pela novidade que vivenciaram o professor-sujeito e cada aluno-sujeito, o que se notou foi a criação e a garantia de espaço para a interação verbal entre todos e de maneira a possibilitar a emergência reflexiva dos conceitos entre os alunos e, então, a sistematizarem suas idéias espontâneas a respeito do que observavam durante o estudo. Da análise e da problematização sobre os objetos da mídia utilizados, desenvolveu-se o eixo central da reflexão e da ação conjunta dos alunos e do professor, de modo que o **Professor Mediador** esteve presente no papel de mediação intencional e, explicitamente, no processo de elaboração dos conceitos sistematizados durante a relação de ensino e aprendizagem.

Vemos frequentemente professores e alunos motivados quando trazem para a sala de aula os produtos da mídia como o que observamos neste estudo. Naturalmente que o modelo de ensino tradicional, baseado no discurso autoritário por parte do professor e que cobra tão somente a capacidade de reproduzir conceitos formais sobre um conteúdo escolar passe à motivação quando se insere qualquer meio de comunicação que traz um produto cultural do cotidiano para o estudo. Destacamos o contexto de ensino do Colégio Maria Montessori como sendo fundamental este, principalmente desde quando se adotou o sistema apostilado como material didático a serviço do calendário e de uma pedagogia tradicional durante anos, como o que ocorre na maioria da rede oficial de ensino.

Entretanto, para além da natural motivação por parte dos alunos atingida quando do uso de produtos da mídia, faz-se necessário a atenção do professor para duas etapas do seu trabalho: um planejamento prévio, com o estudo da forma e da linguagem do veículo da mídia a ser utilizada; e uma postura de mediação dialógica e problematizadora através de atividades com os alunos.

Estes objetivos foram atingidos em parte pelo que se pode notar das respostas elaboradas pelos alunos-sujeitos, assim como pela dinâmica de aula observada. Vimos como que o motivo para o envolvimento dos alunos-sujeitos, assim como pela dinâmica de aula observada. Vimos como que o motivo para o envolvimento dos alunos-sujeitos deveu-se ao fato da ruptura acima referida na metodologia e no conteúdo das aulas durante o segundo semestre. Registramos a dificuldade do professor-sujeito em aplicar aulas com o uso de imagem eletrônica quando do episódio televisivo *Achietanos* e como isso diminuiu as possibilidades de aproveitamento pelo mestre do conteúdo ficcional do produto para desenvolver os estudos sobre o tema. Entretanto, faremos uma análise conclusiva destes dois momentos em que o mediador do processo foi o professor-sujeito

através da análise dos conteúdos apresentados pelas respostas dos alunos nas avaliações acima sistematizadas.

Para tanto, seguiremos a mesma sistematização das respostas conforme três níveis de interpretação elaborados pelos alunos-sujeitos. Em cada uma delas, os elementos textuais fornecem material para a avaliação dos resultados obtidos considerando a capacidade de aproveitamento por parte do respondente quanto ao conteúdo abordado durante as aulas. Queremos pontuar o processo de resignificação elaborado pelo aluno-sujeito de modo a caracterizar o processo ativo de aprendizagem através de elementos retirados de produtos da mídia, objetos de estudos em grupo.

### **O PROCESSO NAS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS:**

As atividades durante as aulas com diferentes jornais de um mesmo dia procuraram desenvolver a visão do aluno sobre o veículo impresso quanto a sua linguagem e também quanto à diversidade de interpretações que diferentes jornais podem fazer sobre um mesmo fato. A conclusão de que a notícia não traz a 'verdade' dos fatos mas sim uma interpretação eivada de interesses e viabilizada por distintos contextos de produção foi natural entre os alunos-sujeitos.

Pudemos notar a capacidade de leitura da mídia impressa por parte dos alunos-sujeitos paulatinamente conforme as atividades foram sendo aplicadas. Verificou-se também que a leitura crítica sobre a forma como o fato era veiculado pelo veículo em estudo resultou em bons painéis elaborados por grupos de alunos sobre as Primeiras Páginas de jornais de um mesmo dia. Ali, demonstraram ter absorvido os conceitos básicos sobre elementos da linguagem jornalística, e de como há uma ideologia na abordagem dos fatos tomados até então como versão verdadeira pelos mesmos.

De forma geral, a capacidade de leitura do jornal de maneira crítica foi atingida nestas atividades quanto à forma e à linguagem da mídia em estudo. Mas recorreremos aos textos produzidos pelos alunos-sujeitos a partir de questões-problema para verificar a utilização que fazem dos conceitos abordados durante as aulas.

Como ficou esquematizado anteriormente, cada questão obteve três níveis de complexidade em sua interpretação conforme a verificação ou não de elementos presentes. Estes indicadores do processo de elaboração cognitiva pelo aluno-sujeito representam o grau de leitura e de crítica que o mesmo foi capaz de desenvolver sobre

uma notícia da mídia impressa, demonstrando em que medida as atividades pedagógicas com esta mídia puderam colaborar para sua aprendizagem.

No caso da questão que propunha uma comparação entre as manchetes de dois jornais sobre um mesmo fato, com o objetivo de observar os níveis de comparação elaborada pelo aluno-sujeito, observou-se uma grande maioria desenvolvendo um nível médio de interpretação dos conteúdos das manchetes, visto que 64% dos alunos-sujeitos apresentaram uma leitura comparativa no conteúdo das mensagens através de uma leitura analítica. Conseguiram apresentar uma leitura crítica, sobretudo quanto às particularidades de cada jornal ao interpretarem os fatos reais.

Como nas palavras de um aluno, observaram que “*A FSP fala sobre o mesmo assunto do Estado, mas interpretaram de maneira diferente*” (F/1º. A), apresentando a capacidade de analisar aspectos sobre a conotação entre expressões utilizadas pelos jornais, indicando diferenças e semelhanças em seus conteúdos e formas.

Apenas 14% dos alunos desenvolveu uma leitura subliminar das manchetes dos jornais utilizados, sendo capazes de abordar, direta ou indiretamente, os aspectos intencionais e ideológicos presentes nas mensagens das manchetes e dos textos das reportagens. Um exemplo da capacidade de leitura crítica dos conteúdos jornalísticos apresentados sobre um fato ocorrido é o que demonstra a fala de um aluno-sujeito que sintetiza seu processo de classificação de diferenças e semelhanças entre os jornais dizendo que “*...a única coisa que os dois jornais coincidiram foram as informações sobre o racionamento de energia nas regiões*” (F/1º A). Estes alunos demonstraram a capacidade não só de identificar semelhanças e diferenças nas informações que compõem a notícia, como também apresentaram uma leitura crítica quanto às características, sobretudo ideológicas, do discurso do jornal presente nas ‘entrelinhas’ da notícia.

Da mesma maneira, mas atentando para o corpo da notícia do interior dos jornais, tomam-se os respectivos textos sobre o mesmo fato com o objetivo de aprofundar a análise comparativa sobre o conteúdo e a forma das notícias. Por isso, também podemos reafirmar a capacidade entre a maioria dos alunos-sujeitos, como foi apontada acima, em elaborar uma interpretação crítica na leitura comparativa dos textos das notícias.. Desta vez foram 56% dos alunos-sujeitos que se enquadraram neste grupo cõo podemos verificar na fala de um deles: “*As informações comuns é que os dois falam que uma explosão derrubou uma torre de transmissão de energia de Itaipu. E as duas falam o tempo de restauração e que as regiões Sul e Sudeste devem racionar o consumo de*

*energia. Mas a notícia do OESP foi muito mais detalhadamente o caos, já a FSP fala resumidamente” (F/1º. B).*

Nesta segunda questão-problema colocada sobre o conteúdo das notícias no interior dos jornais apresentados, onde a proposta era uma análise comparativa sobre a mensagem transmitida pelo conjunto de informações, nota-se uma capacidade de síntese nas respostas dos alunos-sujeitos nos níveis complexo e simples. No primeiro caso, a síntese traz uma capacidade de crítica sobre a exploração ideológica que fazem os jornais sobre os fatos, como demonstra o aluno-sujeito em suas palavras: “... quem lê as duas matérias não sabe se foi uma bomba que explodiu ou se é apenas uma suspeita; não se sabe se foi apenas estabelecido que se devia (sic) economizar energia ou se houve um apelo da companhia elétrica” (F/1º. A).

No segundo caso, a síntese se dá apenas quanto aos elementos formais das informações trazidas pelas notícias, sem estabelecer uma crítica como o caso anterior, ou mesmo uma abordagem do fato indicando particularidades. Como nas palavras do aluno-sujeito representante desta categoria, “os assuntos tratados nos artigos tratam da queda das torres de furnas. As principais informações contidas nos artigos são a causa do desabamento, a quantidade de torres que foram perdidas e suas conseqüências” (F/1º. A). Uma bela síntese, sem dúvidas, mas somente quanto ao conteúdo aparente sobre os fatos, sem ter sido levado em conta aspectos próprios da linguagem jornalística conforme os estudados em classe.

Neste sentido, a capacidade de identificar os principais elementos da narrativa presente nas notícias estudadas pode ser verificada na terceira questão-problema onde eram pedidos o tema central da notícia e suas principais informações. Representava a capacidade de leitura e interpretação do texto quanto às informações sobre o fato, depurando os aspectos ideológicos da interpretação dos veículos, o que foi notado também na maioria dos alunos-sujeitos através de um nível médio de interpretação. A análise conclusiva e sintética foi bem elaborada por apenas 24% dos alunos-sujeitos da amostra.

Assim, no que diz respeito às atividades com a mídia impressa, notou-se um aproveitamento médio da maioria dos alunos-sujeitos que apresentaram a capacidade de elaborar uma leitura crítica sobre os conteúdos das notícias através de uma análise de elementos referentes ao conteúdo e à forma como foram veiculadas.

As atividades sobre o tema publicidade desenvolvidas com a mídia eletrônica obtiveram o mesmo sucesso no que diz respeito ao envolvimento e ao interesse dos

alunos-sujeitos. Como já foi assinalado, o discurso humorístico do conteúdo da série televisiva *Anchietanos* permitiu a motivação inicial necessária para o sucesso do processo educacional, bem como pelo aspecto crítico do enredo para o estudo histórico sobre a sociedade brasileira das últimas décadas, apresentada analogicamente no episódio.

Infelizmente, como também já foi analisado, o processo de mediação desenvolvido pelo professor-sujeito se viu prejudicado pela limitação na exploração por parte daquele da mídia utilizada. Representando a importância que uma metodologia de ensino adequado tem quando se utiliza produto da mídia eletrônica, o professor precisa superar a visão que se tem sobre o uso de programas em vídeo (de Tv ou filmes) como sendo apenas de ilustração sobre um tema que, pela complexidade e seriedade que a abordagem escolar requer, não pode contar muito com elementos ficcionais, ainda mais quando se trata de um programa humorístico, tomado naturalmente como o contrário de uma realidade social abordada.

Explorando as analogias, feitas pelo conteúdo do enredo apresentado no episódio *Anchietanos*, as questões-problema propostas representaram o meio de verificar a capacidade entre os alunos-sujeitos de utilizarem os elementos da ficção, sobretudo personagens e enredo para elaborar um raciocínio analítico, verificando-se os níveis de leitura e crítica construídos pelos mesmos.

Na primeira questão-problema, a propósito do conteúdo apresentado pelo programa televisivo, nota-se um nível simples de elaboração na resposta do aluno-sujeito quando este se restringiu a uma descrição do enredo sem tecer nenhuma espécie de consideração sobre demais leituras que poderiam ser feitas. Como nos diz um dos alunos-sujeitos, “*ele (o publicitário) falava o que era para ele (o candidato) responder da forma correta e não do que ele pensava realmente*” (F/1º. A).

Ao contrário das atividades com os jornais, verificamos um maior equilíbrio entre as respostas que apresentam um nível complexo e um nível de elaboração. No primeiro caso, verifica-se a capacidade do aluno-sujeito em tecer referências analíticas sobre o real social fazendo uso dos elementos ficcionais apresentados pelo programa televisivo. Na leitura crítica apresentada por um dos alunos-sujeitos temos que “*Chico, o publicitário, ensina Davi a mudar seu jeito de ser e agir diante das câmeras, e passa a utilizar palavras e frases falsas e de outras pessoas*”, descrevendo o enredo como na situação acima colocada, mas apresentando em sua continuidade a crítica subliminar lida no programa televisivo: “*O objetivo de Chico é passar uma boa impressão de Davi para o povo, de modo que ele se saia bem no debate e aumente sua pontuação no IBOPE*” (M/1º B).

Sendo mais objetivo quanto ao problema em questão, a segunda pergunta insiste em saber do aluno-sujeito como ele identificava a ‘construção’ da imagem de um candidato político, procurando trabalhar elementos da publicidade como estratégia de sedução e como linguagem. Neste caso, verificou-se uma grande porcentagem de alunos-sujeitos capazes de estabelecer uma leitura crítica do enredo na medida em que 40% deles elaborou respostas que traziam em seu conteúdo citação de material da ficção, e apresentando uma leitura dos objetivos e meios da ação publicitária representados pelo enredo bem como tecendo referências analíticas através de analogias com o real social.

Exemplo disto temos nas palavras de um aluno-sujeito que explica a ‘imagem construída’ como sendo o meio encontrado pelo candidato de “...*mostrar as pessoas o que elas querem ver, e não o que ele é. Desse modo , as pessoas passam a achar que Davi é uma pessoa ideal para o cargo e votam nele. Elas só acabaram descobrindo isso quando o cargo de mandato do eleito acaba, como os outros políticos do Brasil*”(M/1º. A).

De qualquer maneira, observamos que o tipo de discurso e o enredo apresentados sobre o tema publicidade e sua relação com o processo histórico recente do Brasil fizeram do produto da mídia utilizado um excelente fator para o sucesso no grau de interesse dos alunos-sujeitos, bem como para a capacidade de leitura crítica dos mesmos sobre o conteúdo do programa televisivo e da sociedade brasileira por extensão.

A capacidade de leitura crítica também pode ser verificada entre os alunos-sujeitos quando da questão-problema c) que pergunta sobre a mensagem principal do enredo, onde podiam ocorrer duas respostas clássicas: a leitura da mensagem transmitida pela ficção através da moral final do enredo, onde o poder da mídia consegue seduzir os que se deixam levar pelas aparecias; e a leitura da mensagem transmitida pela ficção através de uma abordagem crítica quanto à falta de ética presente nos métodos que não justificam os objetivos, sobretudo quando são cúmplices os telespectadores-eleitores como no caso do que é proposto pelo enredo do programa televisivo.

Também aqui foi observado um equilíbrio entre o número de alunos-sujeitos que conseguiram elaborar uma leitura crítica em nível complexo e em nível médio sobre o conteúdo televisivo apresentado. Em ambos os casos apresentaram aspectos sobre os objetivos e sobre os meios de ação publicitária presentes o enredo fazendo referências à falta de ética nos procedimentos adotados pelos personagens envolvidos. No caso do nível complexo, 28% dos alunos conseguiu estabelecer uma analogia com a história real da sociedade brasileira do período referendado pelo programa, de maneira a estabelecer uma análise sobre o papel da comunicação de massa e da publicidade na constituição de

visão de mundo das pessoas. Como vemos na fala de um dos alunos sujeitos: “*que a publicidade faz de tudo para promover o produto lançado e que a massa compra os produtos que mesmo sendo novos e com idéias novas, não passam de idéias reformuladas sobre as idéias óbvias, que as pessoas gostam de ouvir, querem, nada original*”(M/1º. B).

Quanto à questão-problema que pedia uma sistematização do conceito de ética a partir também do que foi estudado em classe através do texto de apoio *Reclame*, notou-se maior dificuldade em fazê-lo sem reproduzir trechos do texto que, pelo seu aspecto jornalístico, também dificultava tal processo na medida em que seu texto apenas debatia o tema. Mesmo assim, 38% dos alunos-sujeitos apresentou a capacidade de definir o conceito de ética mas sem estabelecer relações claras entre a definição e elementos da ficção assistida em classe. Talvez, em parte, isto se deva ao processo truncado de mediação executada pelo professor-sujeito, ou mesmo à novidade que foi o estudo sobre a linguagem televisiva e o tema publicidade. Temos na resposta de um aluno-sujeito um exemplo: “*A ética é como se fosse uma lei. A ética na publicidade quer dizer que eles tem (sic) que seguir aquilo que aprenderam sem causar problemas e mentiras*”(F/1º. A). Demonstrando distinção elaborada entre os usos éticos e não éticos da publicidade aplicada a situações sociais, o aluno-sujeito que elaborou um nível médio de resposta foi capaz de estabelecer relações entre a situação ficcional com a da conhecida história brasileira recente.

Para que seja verificada a leitura crítica sobre a aplicação dos recursos da publicidade aos interesses de grupos sociais, foi proposta a parte *b)* da segunda questão-problema. A partir da reprodução de um trecho do texto *Reclame* que tratava dos aspectos da globalização e da mídia em relação à postura do cidadão, observou-se que a maioria dos alunos-sujeitos (36%) foi capaz de identificar os objetivos sociais da aplicação dos recursos da linguagem televisiva, sobretudo o da publicidade, como notamos na fala de um deles: “*A mensagem principal da história é que a mídia faz da publicidade um meio de promover e vender produtos, mesmo que seja o consumidor enganado*”(M/1º. B).

## **O PROCESSO EDUCOMUNICACIONAL: ATUAÇÃO MULTIMEDIADA NO ENSINO FORMAL:**

Conforme observamos na caracterização da amostra em estudo, trata-se de jovens de classe média, média-alta, que têm uma forte presença dos meios de comunicação em



seu cotidiano, sobretudo a da Tv e a do rádio/música, e verificamos também o papel importante que as pessoas de convívio dos jovens, como colegas de escola, família, amigos(tribos urbanas), têm para a formação de conceitos a respeito das coisas do seu entorno (físico e midiático), ou seja, na formação de valores morais e da identidade adulta em elaboração como já foi indicado no arcabouço teórico.

Também podemos considerar o ambiente educacional encontrado no Colégio Maria Montessori como adequado em sua infraestrutura para a exploração dos meios de comunicação propostos: Tv, Vídeo, Jornais, Internet, Sala de Informática com 20 terminais, Xérox para material de apoio, etc.

Como foi apresentado anteriormente, o Colégio passava por uma situação de transformação geral na sua prática de ensino através de um projeto amplo de capacitação de seus professores como estratégia para atingir diferencial no mercado concorrido entre escolas particulares da região. Essa situação trouxe, por um lado, uma circunstância positiva para o experimento de novas situações de ensino, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo e à sua abordagem quanto aos objetivos específicos e gerais de cada disciplina graças ao Projeto Pedagógico que foi sendo criado pelo corpo docente acompanhados pela capacitação desde o 1º. Semestre, e que se aprofundou no decorrer do 2º. Semestre letivo quando os professores passaram a aplicar seus projetos de disciplinas, seguindo parâmetros gerais presentes nos Projetos por Série e por Nível de Ensino.

Todos estes produtos pedagógicos do Colégio foram resultados, em parte, do empenho da grande maioria dos professores do Colégio que, desde a capacitação realizada no início do ano letivo (Planejamento anual), procurou tratar dos temas transversais propostos pelo MEC, trazendo temas gerais e estratégicos para a vida coletiva para a abordagem educacional, atentando para questões como pluralidade cultural e orientação sexual, meio ambiente e saúde, dentre outras, e associadas aos conteúdos clássicos do ensino.

O investimento estratégico do Colégio permitiu mudanças no planejamento das aulas com orientação para a abordagem transversal dos conteúdos através dos temas geradores, e promoveu a inserção de produtos da mídia, sobretudo impressa e televisiva/vídeo, em todas as séries, chegando a eleger o tema mídia na 1ª. Série do Ensino Médio. Também contou com a capacitação dos professores, mas que se mostrou insuficiente para habilitá-los na exploração dos códigos e linguagens próprios daqueles produtos.

Na série acompanhada de forma sistemática durante o 2º. Semestre do ano letivo, contou-se com uma atuação isolada de professores, raramente atuando interdisciplinariamente. Isto ocorreu devido à falta de ousadia dos professores em abordarem os produtos da mídia como interlocutores educativos, ou por não se sentirem capazes de atuar como mediadores principais na atividade de leitura crítica dos seus conteúdos, e a favor da aprendizagem sobre um conteúdo curricular (através da mídia) ou ainda sobre o mecanismo de construção daquelas mensagens midiáticas.

Por outro lado, esta instabilidade natural a todo processo de transformação, trouxe angústias e expectativas para todos os envolvidos, onde, por parte dos professores, observou-se timidez em suas experiências de sala de aula ainda devido à exigência de se aplicar os conteúdos previstos nas apostilas e conforme o calendário, associados ainda à inexperiência com as novas estratégias e novos temas transversais, tendo ainda que desenvolver trabalhos com os alunos para a Feira Cultural para novembro do mesmo ano.

De qualquer maneira, a proposta para o 1º. ano do colegial como Projeto de Série atingia plenamente a problemática em questão desta pesquisa, ou seja, a cultura multimidiática presente em nosso cotidiano propondo inserir os temas “meios de comunicação de massa” e “informação em tempos de alta tecnologia” no decorrer do 2º semestre letivo permitindo o planejamento de uma intervenção pelos professores da série de forma mais incisiva conforme os dois aspectos apontados acima.

Entretanto, verificamos o empenho do professor-sujeito em atingir estes objetivos tendo apresentado resultados muito positivos no tocante ao primeiro aspecto da abordagem, ou seja, na inserção dos produtos da mídia como objeto de estudo, em maior grau com a imprensa do que com a ficção televisiva. Mas, mesmo assim, apresentou grandes dificuldades em explorá-los e de forma mais incisiva para o conhecimento de conteúdos específicos da História. Por outro lado, no aspecto da sua atuação pedagógica, perdeu-se muito das possibilidades de exploração dos meios de comunicação e de seus produtos por não saber tratá-los adequadamente, seja individualmente, seja em razão de um processo dirigido de ensino que impõe métodos, estratégias e técnicas de atuação pedagógica específicos.

A problemática está na capacidade de decodificação da informação decorrente do meio eletrônico e na estratégia visando exercícios para desenvolver o poder interagente do sujeito interlocutor. A dificuldade do educador esteve em explorar o **eixo de relações entre o conteúdo presente nos suportes de ensino advindos da mídia (jornal, filme, vídeo, programa televisivo), e a habilidade e a capacidade dos jovens em fazer uso**

**das informações advindas dos meios de comunicação de massa de forma mais crítica ao conhecerem mais a fundo os mecanismos de produção, circulação e transmissão visando convencimento sistematizado.**

A questão que está no centro desta investigação é como se pode explorar os elementos constituidores dos produtos da mídia para estudos sobre a realidade passada e presente, no caso do interesse da disciplina acompanhada, exercitando as interpretações dos elementos presentes em suas linguagens, se o professor-mediador não tem ainda a prática em planejar esta atuação, e nem domina suas técnicas específicas, independente de dominar alguns aspectos da decodificação da linguagem utilizada, como foi o caso particular do professor-sujeito observado.

Totalmente condizente com uma das preocupações da pesquisa em andamento, a questão acima esteve presente no Projeto Pedagógico e foi profundamente referendada pelo professor-sujeito, ou seja, utilizar os produtos da mídia, sobretudo as fontes de informações mais presentes em nosso cotidiano como meios de informação, como objeto de estudo e como meios de aprendizagem sobre outros conhecimentos explorados transversalmente.

Num primeiro sentido, o Projeto de Curso para a 1ª. Série do Ensino Médio: “**A mídia e a produção de informação**”, atendeu plenamente a preocupação de inserir o estudo sobre os produtos da grande mídia a fim de melhor utiliza-la como fonte de informação, podendo ser desenvolvida a capacidade no aluno de decodificar as linguagens envolvidas e de dominar os meios tecnológicos que lhes dão suporte. Esta decisão sobre o tema a ser desenvolvido de forma interdisciplinar se deu para todas as séries do colegial, sendo que o tema dirigido para o 1º ano do Ensino Médio foi definido pelo corpo docente ao considerar a necessidade de se tratar da comunicação como objeto e como instrumento de conhecimento entre os ingressantes do ensino médio como oportuna, atribuindo ao tema a condição de conteúdo que deve fazer parte da formação básica do educando.

Permitiu também aos professores iniciarem um planejamento mais sistemático de conteúdos e materiais didáticos, e percebeu-se que o Projeto Pedagógico por Série levou o professor de cada disciplina a se preocupar em como inserir esses novos conteúdos em seu planejamento, tendo que obedecer a objetivos que estavam atrelados ao conteúdo trazido pela apostila do Positivo, que permanecia adotada como material principal de apoio e impondo o calendário de aulas. Com isso, muitos professores, oportunamente ou

verdadeiramente, não conseguiam inovar ou ampliar suas atividades inovadoras; e isto talvez ocorreu porque:

- Como especialista de uma área, demonstrava não ter se atualizado em novos conhecimentos, diminuindo sua confiança de interpretação das informações possíveis de serem acessadas por ele e pelos seus alunos graças à rede de interação que as tecnologias permitem;
- O professor que traz o conhecimento específico que lhe permite dar o próximo passo, ou seja, o de saber explorar seus mecanismos comunicacionais, não soube fazê-lo a partir de situações formais de aprendizagem por não dominar a metodologia exigida para tanto;
- Existe outra série de situações que não importa descrever aqui, mas que são decorrentes em sua maioria da falta de criação de oportunidades para a aprendizagem de forma mais eficiente, devido o desinteresse do professor em investir no trabalho coletivo, e, na maioria das vezes, devido a falta de condições e interesse do grupo envolvido, seja por parte do professor, da coordenação, seja da direção geral.

Apesar de disciplinas apresentarem planejamentos condizentes com os objetivos atribuídos àquela área do conhecimento, e terem a liberdade de fugir parcialmente da obrigação de seguir a apostila, como foi o caso da disciplina História, poucas disciplinas puderam contar com ampla exploração dos objetivos gerais propostos pelo Projeto Pedagógico, pelo menos no que diz respeito à série em questão.

Isso também pode ser notado na dificuldade de articular a abordagem e mesmo os objetos utilizados por uma disciplina para o desenvolvimento de conteúdos em outra disciplina. Apesar disso, aconteceram situações próximas disto, próprias da fase inicial de articulação que o trabalho pedagógico de em então permitia.

Também se verificou o cuidado do professor-sujeito em desenvolver atividades com os materiais recolhidos do próprio meio em estudo, visando aplicar exercícios de análise em grupo sobre seus conteúdos. A produção de textos pelos alunos foi resultado de exercícios que também atendiam ao objetivo geral na série, ou seja, ter a capacidade de estabelecer relações entre mídias, conhecimentos e qualidade de vida. Isso se refletiu em várias outras disciplinas, á que era um objetivo da série e que, dentre outras funções norteava a produção de trabalhos a serem apresentados na Feira Cultural de novembro.

O professor-sujeito restringiu-se ao meio jornalístico e sua linguagem, fazendo um uso limitado do vídeo apesar do Programa de Tv apresentado ser rico em analogias críticas sobre o poder da mídia nas decisões tomadas pelas pessoas, e ter servido para debater idéias e conceitos sobre Comunicação e Publicidade, o que permitiu um ótimo resultado na opinião dos alunos e no que se observou nas avaliações diagnósticas feitas, analisadas anteriormente.

Não que para cumprir o primeiro desafio, ou seja, o de incluir os produtos da mídia como objeto de estudos para o domínio de seus códigos visando melhor usufruir deles fosse fácil para qualquer professor cumprir, Isso inclusive só foi possível devido ao processo incipiente ocorrido na escola desde janeiro daquele ano e ao desempenho do professor-sujeito contextualizados anteriormente. Para tratar de um dos objetivos desta pesquisa, justifica-se, mais uma vez, a importância desta investida sobre a prática pedagógica específica no uso de produtos da mídia como objeto e meio de estudo.

O professor-sujeito demonstrou um domínio sobre o conteúdo de História muito eficiente graças a sua formação no nível superior recentemente concluída pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Sabe-se de exceções, mas vamos nos ater à maioria do professorado que traz grandes deficiências na formação acadêmica. Fora isso, para cumprir o primeiro desafio, ele precisa dominar a ferramenta tecnológica que dá suporte ao meio de comunicação, e também os códigos que formam a linguagem específica em uso.

Conhecer um pouco da linguagem jornalística requer estudos por parte do professor a depender do uso que ele faz do veículo midiático para se informar em seu dia-a-dia; se há espaço previsto no seu planejamento para o uso dele visando desenvolver alguns conteúdos próprios da sua disciplina; se ocorre uma nova postura do professor-pesquisador que precisa constantemente atualizar sua prática pedagógica ao inserir as novas tecnologias; etc. Tudo isto conjuntamente é que resultará numa nova postura do professor como mediador em sala de aula, contando com os trabalhos dos alunos para estabelecer situações ou produtos resultantes da construção do conhecimento entre todos.

O destaque está sobre a necessidade de uma metodologia específica para o uso dos produtos da mídia. O que se tem é uma atuação completamente movida pela capacidade do professor em criar condições para a aprendizagem, e também de como o professor consegue inserir os elementos midiáticos numa rede de informações que vão permitir ao grupo desenvolver conceitos formais transpassados pelo poder da imagem

interior elaborada por cada um e pelo grupo, decorrente do caldeirão que é o imaginário social onde todos estão envolvidos em interação com a linguagem midiática. }Tudo isso, acessado pelos sentidos sensoriais numa cadeia dialética entre imaginário e realidade vivenciada através dos produtos midiáticos e das atividades desenvolvidas pela mediação do mestre m sala de aula garantem-se as condições dialógicas para se dar a construção do conhecimento sobre e através dos produtos da mídia.

Observa-se que, além da dificuldade natural por parte dos professores em explorar esses recursos devido a ausência deste tema em sua formação (Magistério e/ou Pedagogia/Licenciaturas), tem-se também a dificuldade em fazer a exploração de gêneros da ficção e/ou jogos presentes no cotidiano dos educandos, por não se ver as relações possíveis entre seus elementos e a “verdade” científica que requer o tratamento dos conteúdos a serem estudados em classe, como frisado anteriormente.

A relação quase sempre feita pelo professor sobre o tipo de filme que pode ser utilizado para o fim educativo está sempre na abordagem pelo filme do tema em estudo, como um documentário, por exemplo; e a relação feita pelos alunos é tomar o conteúdo sempre como verdade, e ter o gênero documentário e/ou filme de época como as únicas situações possíveis par o ensino de conteúdos em História devido a isso. Superar isto foi o que se pretendeu na atuação do professor-sujeito, onde, de forma lúdica tratou-se dos conteúdos clássicos explorando os elementos das linguagens midiáticas utilizadas e contando com o que há de mais positivo para se dar a afeição do receptor: a emoção proporcionada pela forma e pelo conteúdo dos produtos culturais.

Transpor estereótipos que se tem a respeito da sociedade de épocas passadas e atuais através da ficção é possível ao se explorar os modos de vida dos grupos envolvidos nos personagens e nas contextualizações. Foi isto o que o professor-sujeito pode proporcionar aos alunos.

Por isso, há a necessidade de uma prática em sala de aula através de metodologias condizentes com o produto cultural recolhido da mídia.

Para além de uma estratégia de aula, busca-se uma incursão no debate sobre a ficção, sobretudo, através do suporte eletrônico e seus elementos para se criar uma situação que já ficou conhecida como “educação para o olhar”.

Como pôde-se observar, a desatenção do professor-sujeito quanto à sua metodologia no uso do filme *Anchietanos* em sala de aula justifica preocupações como as de J. Z. Namenwirth que nos diz ser “ *relativamente simples inferirem-se do conteúdo as predisposições causais do locutor – atitudes, valores, móveis, etc. – mas é difícil*

*preverem-se comunicações engendradas por estes factores causais, a partir do seu conhecimento*<sup>78</sup>. Por outro lado, e ainda sob orientação dos estudos de Laurence Bardin sobre a Análise de Conteúdo, vê-se que para a compreensão do fenómeno educucomunicativo e no estado atual dos conhecimentos a respeito, a *“inferência faz-se à falta de leis exatas referentes às ligações habituais entre a ‘existência de certas variáveis do emissor (ou do receptor) e as variáveis textuais”* (BARDIN, 1977). A intenção da análise de conteúdo, para este autor, é a *“inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”*. A análise do processo educucomunicativo onde são objetos de análise a aprendizagem e a construção de conhecimentos pelos educandos a partir e sobre produtos da mídia, é importante entender sua especificidade quando das formas utilizadas pelo professor em situação de ensino formal.

Isto demandará não só analisar os processos ocorridos quando das aulas com cada u dos produtos da mídia escolhidos, mas também perguntar sobre os resultados da comunicação a propósito do que sugere Laurence Bardin<sup>79</sup> sobre os fatores da exposição seletiva das mensagens, devido: às atividades pré-existentes, ao papel dos grupos de pertença, à credibilidade do locutor (professor-sujeito e filme), à incidência persuasiva de uma mensagem, à evolução do fluxo de comunicação, à assimilação simbólica dos receptores, à difusão de um conhecimento científico, etc.

A escola é um lugar para a construção de significados e o professor tem o compromisso de estar criando significações. Para isso ele precisa também de um projeto para suas aulas, tem que ser um observador da sua classe, do mundo do que está acontecendo com os seus alunos, e também deve ter o domínio sobre os conteúdos pedagógicos e a área de sua disciplina.

Na medida em que o professor mediador viabiliza a ponte entre a mídia e a sala de aula, a inserção de sua linguagem como objeto de estudo será possível. E mais ainda, os alunos estarão mais prontos para se inserir também na sociedade como cidadãos ativos e pensantes. O certo uso da mídia e não o jogo trivial nem a curiosidade passageira na aula é uma difícil e complexa tarefa que exige um alto grau de ponderação. Daí a necessidade de que quem utilize a mídia nas aulas estude e conheça os aspectos básicos das ciências, da informação, das modalidades informativas e gêneros de comunicação, ou seja, a complexa dinâmica dos meios de comunicação social.

---

<sup>78</sup> Cit in BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (1977). Edições 70, Lisboa, p. 137.

<sup>79</sup> Op. Cit. P 139.

Essa necessária capacitação não pode ser suprida com bons desejos, entusiasmo e intuição, muito menos com ações isoladas ou improvisadas, fruto do esnobismo e, talvez, de uma ‘ligeireza educativa’. A alta consideração que merece a mídia no processo de ensino de qualidade não deve invocar-se como pretexto para socavar a qualificada missão do sistema educativo.

A linguagem midiática é, sem dúvida, um novo tipo de “conteúdo” com o qual o professor terá que saber lidar. E não se trata agora apenas dos professores da área de linguagens e comunicação (Português, Inglês, Artes, História, etc), mas sim de todas as disciplinas já que o processo parte da relação que o professor de cada uma delas deverá estabelecer entre o conteúdo de seu programa com fatos do dia a dia de seus alunos, principalmente sendo esta realidade maior que aquela vivida de fato por ele e por nós. A mídia traz até ao aluno um cotidiano mais complexo e rico, e “o insere” e seu cotidiano de maneira a fazê-lo experimentar sensações a construir juízos de valor que são também socialmente construídos a partir “do relato” sobre o acontecido com “o outro”. Por isso, a importância do projeto está em partir da compreensão sobre a especificidade que a linguagem midiática tem para que alunos e professores possam também interferir nela através de sua participação.

A leitura crítica não se dá somente com o estudo da linguagem midiática, mas, concomitantemente, com o uso que se faz dela, ou melhor, conforme as condições de uso que se tem à disposição e à abordagem desenvolvida pelo professor. A exemplo disto, e à propósito de um dos veículos de comunicação de massa inseridos nesta observação, é preciso “*entender como o jornal realiza seu objetivo maior, que é o da comunicação, como primeiro desafio. E isto necessariamente implica desvendar e compreender a ‘arquitetura informacional’ do jornal, ou seja, identificar o papel de cada recurso que ele se utiliza para a comunicação: fotos, legendas, mapas, números, tabelas, manchetes, gráficos, etc, como elementos complementares e facilitadores do processo de leitura*”<sup>80</sup>.

Deve haver por parte da escola a preocupação em estar oferecendo aos professores condições para a mudança de postura em relação à sua prática pedagógica, instrumentalizando-o através de cursos de aperfeiçoamento profissional que abordem temas como Construtivismo e Globalização, Comunicação na Era Digital, As Múltiplas Inteligências, dentre outros. A escola deve também se preocupar com obstáculos tecnológicos inevitáveis para uma geração que não está habituada a usar as tecnologias

---

<sup>80</sup> AIDAR, Flávia. “O jornal como instrumento pedagógico”. IN: Revista Comunicação e Educação no. 2, Ed. Moderna/ECA-USP, p. 125.



de comunicação como ferramentas de trabalho, muito menos como instrumento de pesquisa como vem acontecendo após a ampliação dos serviços da Internet.

Um treinamento técnico deve estar associado não só aos outros cursos já referidos, mas também deve acompanhar o professor no seu percurso de descoberta e domínio de novos instrumentos. Entretanto, de novo é importante ressaltar a primazia do aspecto pedagógico de seu treinamento para que as etapas posteriores tenham sucesso. E esta é bem uma realidade enfrentada pelo projeto “Estadão na Escola”, cõo nos diz sua coordenadora: *“a gente usa um facilitador de tudo isso: a rede eletrônica, e ela se tornou também uma barreira! A tecnologia é sempre uma barreira, e tem problemas desde conexão, programas que são meio limitantes, etc, mas estamos vendo isso como um veículo, um facilitador que está nos aproximando, nos permitindo essa comunicação ágil e rápida, mas que ao mesmo tempo tem esse lado da barreira tecnológica para os professores que a desconhecem”*<sup>81</sup>.

A dificuldade maior parece estar em inserir elementos novos no cotidiano escolar para a maioria do professorado como o já destacado no caso da linguagem ficcional, ou da manipulação de computadores. Entretanto, muitas vezes, as dificuldades persistem porque a postura que se requer do professor e da escola em relação ao uso desses “novos” recursos da educação não é apropriada para as novas interações que surgem de um “mundo multimídia”. Se persistirem uma compreensão e uma prática por parte da coordenação pedagógica, e/ou do professor tradicional, isto é, aquela em que considera o aluno apenas um depositário de uma série de conteúdos clássicos e distanciados da realidade, dificilmente o uso que se fará das atividades que o projeto proporciona diferenciar-se-á daquele já praticado em sala de aula.

Um aluno que é levado pelo professor a simplesmente copiar um texto retirado da hemeroteca eletrônica e entregar como pesquisa realizada não adquiriu nada mais do que uma falsa consciência sobre o que é uma rede eletrônica e de como ela pode ser usada como instrumento de pesquisa. E se isso se deu com o aluno foi porque, por parte do professor e/ou projeto pedagógico, ocorre uma hipocrisia educacional ou impera a incapacidade substancial para mudanças. O professor precisa ter uma atitude mais aberta para com as informações do cotidiano e, a partir delas, ser capaz de criar condições de, com os alunos, estabelecer um ambiente de construção dos conhecimentos transversais aos conhecimentos clássicos do programa escolar. Desta maneira, as atividades de

---

<sup>81</sup> Idem p. 2

pesquisa constituem-se de forma interativa, justificando sua construção através de diversificados meios como o computador, a Tv, o cinema, dentre outros.

Vimos que no tocante ao uso do episódio da Tv, o professor-sujeito não conseguiu fazer um uso adequado de seu conteúdo, sobretudo na forma como o tratou em sala de aula. Reservando duas aulas para passar o episódio Anchiitanos, com intervalo de dois dias da semana, tudo ocorreu de forma seguida, sem a interrupção do professor-sujeito para, por exemplo, criar uma situação de reflexão através de problemas em torno do que se passava no filme, ou mesmo sobre possíveis relações com fatos da história recente de nosso país. O professor-sujeito simplesmente deixou que o filme passasse.

Quanto aos alunos-sujeitos, notou-se um grande interesse e logo ficou estabelecido uma relação de total atenção e interação daqueles com o conteúdo do vídeo. A história do enredo, o tom humorístico em sua abordagem, e o drama se desenvolveram com a narrativa, conseguiram envolver os alunos-sujeitos. Estes, por sua vez, demonstravam reações instantâneas aos fatos representados pelo enredo do filme. Em várias vezes ocorreram risadas coletivas e comentários engraçados por parte dos alunos-sujeitos, demonstrando total interatividade com o produto cultural utilizado.

Da mesma maneira, esta interação ocorria porque o tipo de produto cultural utilizado tinha em sua forma e em seu conteúdo elementos que contribuíam para tal envolvimento. Vamos simplificá-los momentaneamente sob o conceito de discursos, com empatia instantânea por tratar de uma realidade social próxima da herança histórica recente vivida pela família daqueles alunos; também porque vem em forma de drama humorístico e imagético como estratégias para uma mensagem de crítica subliminar.

Portanto, e apesar das qualidades do produto cultural televisivo utilizado, o professor-sujeito não soube explorar o material em uso como fizera com o jornal. Talvez e, muito provavelmente, ele não se sentia à vontade para fazê-lo. Certamente que faltaram um certo domínio sobre a imagem e a ficção e quanto à forma e à linguagem por parte do professor-sujeito, de maneira que este apenas garantia o contexto de aprendizagem 'passiva' sobre o conteúdo apresentado pelo filme, e pouco fizera a respeito da linguagem televisiva como objeto de estudo entre seus alunos.

A falta de habilidade do professor-sujeito em atuar como mediador de uma situação positiva para a aprendizagem sobre o conteúdo e as relações intermediáticas demonstra a necessidade de se superar a fase dos modismos impostos pelos objetivos mercadológicos da escola e a da sobrevivência do professor no mercado de trabalho educacional. A construção coletiva de um planejamento pedagógico e a infra-estrutura

tecnológica disponível também não se mostraram suficientes para a exploração de situações favoráveis à aprendizagem conscientizadora sobre os mecanismos de construção das informações e da circulação das mensagens caso não ocorra a adequada capacitação do professor que, mesmo no caso de uma dedicação inovadora e ousada, sofre o risco de perder o poder de intervenção no processo comunicativo em direção à ação educativa.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um trabalho pedagógico é tanto mais tradicional quando se reduz a um processo de familiaridade no qual o mestre transmite inconscientemente, pela sua conduta exemplar, princípios que ele não domina conscientemente a um receptor que os interioriza inconscientemente”

Bourdieu e Passeron

No atual processo histórico e pedagógico em que a presença dos produtos culturais no cotidiano escolar e dos jovens é inquestionável, é preciso ampliar a ação pedagógica do educador e da escola no sentido de exercitar no aluno a capacidade e a habilidade de interagir com os canais de comunicação de massa a que tem acesso e às linguagens como condição para a interlocução dialógica.

Esse processo comunicativo midiático, já presente no cotidiano extra-escolar, ao ser introduzido numa situação de ensino formal, deve passar por um trabalho de adequação dirigida para a aprendizagem do grupo e adquirir o aspecto de agente educativo. A aprendizagem será garantida em sentido de aprimorar o poder de interlocução consciente do educando com os produtos culturais da mídia, através da atuação pedagógica apropriada cuja metodologia de ensino privilegia o tratamento transversal do objeto de estudo ao currículo tradicional. Esta nova atitude pedagógica requer do educador o domínio sobre o conhecimento do tema em estudo associado à aprendizagem sobre a técnica e a linguagem presentes nos suportes imagéticos utilizados em aula.

A presença da mídia no cotidiano das crianças e dos jovens é inquestionável. Percebemos também como isso vem, cada vez mais, fazendo parte do processo de elaboração de conhecimentos a respeito do seu entorno cultural, seja quanto ao seu lar, sua escola, seus espaços de brincadeiras...., seja quanto a tudo aquilo que está muito distante fisicamente mas que, através da mídia, principalmente a televisiva, chega até eles e, virtualmente, passa a fazer parte do seu acervo cultural e a integrar seu modo de vida e de pensamento.

O imaginário infantil encontra situações propícias para seu desenvolvimento emocional, sensitivo e cognitivo através dos produtos culturais veiculados pelos canais de comunicação de massa, mas também encontra modelos de comportamento desaconselháveis para um período da vida tão importante como é o da infância e o da adolescência, quando ocorrem definições da personalidade e das capacidades de comunicação e expressão.

Por isso, o papel de educador dos integrantes da família e dos profissionais de instituições de ensino e de ser o de mediar esse processo comunicativo em que a educação das crianças e dos jovens ocorre informal ou formalmente. A reelaboração que os 'receptores' fazem dos programas televisivos ou dos conteúdos impressos é ativa, ao contrário do que se imagina quando se trata de crianças e jovens. A capacidade de interpretação dos conteúdos da mídia se dá a partir da vivência que o 'leitor' tem e do seu

histórico da vida, ocorrendo então um processo dialético de construção da 'visão de mundo' decorrente de elementos reais do cotidiano e dos simbólicos no exercício do pensamento durante a alquimia que constrói o conhecimento.

Os estudos de psicologia infantil e sobre o desenvolvimento cognitivo apontam para o quanto podem ser positivos os produtos culturais da mídia para se aguçar a capacidade de leitura crítica e interpretação dos fenômenos sócio-culturais pelos jovens e crianças. Entretanto, percebemos que isso só será atingido em maior grau se ocorrer a participação do adulto nesse processo de construção de conhecimentos através da prática dialógica a respeito do que acham ou pensam aqueles sobre o que vêem ou ouvem nos produtos da mídia de seu interesse.

Isto inverte totalmente o temor e a crença quanto ao poder alienador da mídia na educação dos jovens e das crianças, ou, de outra forma, sobre o poder da tecnologia em realizar por si só as condições para a aprendizagem, considerando-a capaz de substituir a figura do educador. Desconstrói-se também a versão de que os conteúdos presentes nos produtos culturais da mídia são o oposto daquilo que se denomina conhecimento útil para a formação do cidadão, pois que a forte presença da tecnologia nos processos comunicativos exige a capacitação dos usuários para a sua utilização plena como meio de conhecimento e de expressão do pensamento.

Resta-nos o desafio de compreender como ocorre a interação entre os 'receptores' e os conteúdos presentes nos produtos culturais de fácil acesso e de interesse dos jovens e crianças, e de como podemos aproveitar os elementos constituintes do processo para a sua aplicação em situação de educação formal ou informal.

A escola continua sendo o espaço natural para uma educação da consciência sobre os mecanismos de elaboração e transmissão de conhecimentos através de todos os canais de comunicação. No entanto, a falta de um domínio teórico e metodológico por parte dos educadores quanto ao processo de comunicação tecnológica explica a resistência em inserir estes conteúdos na prática pedagógica, ou mesmo na abordagem equivocada em casos onde as escolas se lançam neste sentido motivadas muito mais por uma estratégia de marketing do que graças à orientação pedagógica condizente com os objetivos educacionais.

Por isso, é imprescindível a inserção dos veículos de comunicação de massa no processo educacional de forma adequada para se atingir o desenvolvimento das capacidades de leitura crítica e de interação ativa dos educandos com aqueles no sentido

destes serem capazes de decodificar suas mensagens e de elaborar novos conhecimentos.

Para tanto, os educadores precisam entender o processo educativo que ocorre nestes parâmetros a partir das particularidades que a inserção da mídia impõe, evitando a abordagem festiva ou deturpadora sobre sua aplicação na construção de conhecimentos pelo educador e pela escola. Com uma pedagogia apropriada, conforme o que se pode observar neste estudo, é possível a utilização dos produtos da mídia presentes no entretenimento de crianças e jovens para a exploração dos seus recursos visando uma abordagem atrativa, dinâmica e integral de temas presentes no cotidiano daqueles, e constituidores da 'visão de mundo' através de uma mediação positiva.

Neste sentido, é importante destacar a particularidade de um processo de educação formal quando da inserção dos produtos culturais da mídia de preferência dos educandos, aqui denominado de processo educacional. Não podemos aplicar os mesmos métodos de ensino e nem compreender a aprendizagem nestas situações como se faz tradicionalmente quando são utilizados materiais didáticos tradicionais e de domínio do educador. E também é imprescindível para a escola compreender que esta nova postura do educador requer um planejamento pedagógico que viabilize as condições de abordagens interdisciplinar e transversal que este tipo de material pedagógico requer.

Os produtos da mídia devem passar por uma transformação estratégica quando da sua inserção numa situação de ensino formal, de modo que se criem as condições propícias ao educador para a exploração dos conteúdos presentes neles em prol da formação de educandos capazes de interpretar e manipular as mensagens, contribuindo deste modo para a exploração daqueles como agentes educativos.

A aplicação dos meios de comunicação e seus produtos no ensino formal precisa ocorrer através de um planejamento pedagógico integrador das disciplinas constituidoras dos currículos, bem como através da prática dialógica do professor com seus alunos de modo que a polifonia, como demonstrou BAKHTIN, e a sensibilidade interpretativa sejam considerados nos métodos de ensino e que a aprendizagem ocorra em todos os aspectos, ou seja, sobre o conhecimento dos conteúdos e das linguagens presentes nos produtos culturais da mídia inseridos numa situação de educação formal.

Fundamentado pelo arcabouço teórico apresentado, pela observação presencial de um processo real de ensino e aprendizagem com a inserção dos produtos culturais da mídia na escola como meio e como objeto de estudos, verificamos que a proposta da equipe de educadores do Colégio Maria Montessori foi extremamente desafiadora e

obteve grau de concretização positiva. Entretanto, notamos a dificuldade na maioria dos professores e coordenadores em aplicar uma postura condizente com o que se requer de metodologia e de estratégias para o ensino.

Isto se deve, neste caso, à falta de uma capacitação contínua do corpo docente por um maior tempo, ou seja, exige a continuidade na reflexão do grupo de educadores para sanar a deficiência sobre fundamentos das linguagens presentes nos meios de comunicação de fácil acesso e sobre as novas tecnologias. Também é fundamental a capacitação dos educadores para uma atitude pedagógica mediadora com os participantes do processo educacional ocorrido em sala de aula, onde a dialogia deve ser exercida pelo mestre entre os alunos e os produtos da mídia inseridos nas aulas.

O trabalho apresentado durante o percurso de um ano do grupo de docentes e coordenadores do Colégio Maria Montessori demonstrou extremo desempenho de todos os envolvidos em alterar práticas e metodologias de ensino através da inserção de temas geradores de interesse social e dos educandos. Também se verificou a importância que tiveram os workshops oferecidos durante o primeiro semestre para o salto qualitativo na atuação da equipe quando da elaboração dos projetos pedagógicos por série e mesmo durante a execução dos mesmos no decorrer do segundo semestre letivo.

Entretanto, pudemos verificar a dificuldade do docente acompanhado e dos demais em tratar o conteúdo sobre a linguagem midiática em uso durante as aulas, e, principalmente, na abordagem transversal do conteúdo presente no produto cultural inserido na aula. Não foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar efetivo devido ao processo incipiente no trabalho da equipe de docentes que, apesar disso, conseguiu progresso significativo em direção à inserção da mídia como objeto e como meio de estudos graças às condições iniciais criadas pelos projetos pedagógicos por série.

Infelizmente, o processo de construção dos novos conteúdos e das novas abordagens durante o ensino deste grupo de docentes foi dificultada pela obrigatoriedade imposta pelo Colégio quanto ao sistema apostilado adotado, priorizando ainda o método tradicional e conteudista de ensino, onde o conteúdo clássico e a abordagem bancária do ensino – a propósito de Paulo Freire – imperam. Em boa parte isso ocorreu devido a limitação que o sistema apostilado impunha ao trabalho muti e interdisciplinar, mas também porque os docentes não apresentaram uma metodologia adequada para a prática do ensino através e sobre conteúdos presentes nos produtos culturais da mídia utilizados.

Assim, conclui-se que a mudança na abordagem do docente sobre os conteúdos de sua disciplina depende de dois aspectos simultâneos: estudo e compreensão pelos



docentes sobre o processo educomunicacional ocorrido em aula quando da inserção dos produtos culturais midiáticos; e da postura do docente quanto à pedagogia aplicada aos mesmos para a sua utilização como agente educativo.



# **BIBLIOGRAFIA**

## Obras Citadas

- AIDAR, F. “O jornal como instrumento pedagógico”.(1995). In. Revista Comunicação e Educação. São Paulo. Ed. Moderna/ECA.
- ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e Sons-A nova Cultura Oral* . (1994) São Paulo. Ed. Cortez.
- ANUÁRIO de Ensino do Estado de São Paulo – 1934-1935.
- ARISTARCO, G. & T. *O novo mundo das imagens eletrônicas*.(1985). Lisboa, Portugal. Ed. Edições 70.
- AUMOND J. *A Imagem*. (1993) Campinas, SP. Ed Papirus.
- BABIN, P. *Novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. (1983). São Paulo. Ed.Summus.
- BACCEGA, M. A. *Comunicação e Linguagem – discursos e ciência*. (1998). São Paulo. Ed. Moderna.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento : o contexto de François Rabelais*. (1987). São Paulo. Ed.Hucitec.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.(1995). São Paulo. Ed. Hucitec.
- BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações*. (1997) Rio de Janeiro. Ed.UFRJ.
- \_\_\_\_\_. *Pre-Textos. Conversaciones sobre la comunicacion y sus contextos*. (1995). Cali, Colombia. Ed. Ediciones Univesidad del Valle.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. (1977). Lisboa, Portugal. Ed. Edições 70.
- BARTHES, R. (org). *Análise estrutural da narrativa*. (1972). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.
- \_\_\_\_\_. *A câmara clara*.(1984). Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira.
- BERLO, D. K. *O processo da comunicação. Introdução à teoria e à prática* (1999). São Paulo. Ed. Martins Fontes.
- BIANCO, B. F.; LEITE, M. L. M. *Desafios da Imagem*. (1998). São Paulo. Ed. Ática .
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A . M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (1995). Petrópolis. Ed. Vozes.
- CABRIBI, C. *O ensino de História*.(1986) São Paulo. Ed.Brasiliense.
- CASTRO, E.de. “A educação pelo olhar”(1998). In. Revista Espaço Pedagógica. N. 3.
- CAVALCANTI, A . *Filme e Realidade*. (1957). Rio de Janeiro. Ed.Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil.
- COHN, G. (org.). *Comunicação e Indústria cultural*. (1987). São Paulo. Ed. T. A . Queiroz.
- DIRETRIZES NACIONAIS para a Organização Curricular do Ensino Médio.(1988). Brasília, DF. MEC.
- FALCÃO, M. C. *O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social*. (1989) .In: NETO, J.P. e. *Cotidiano: conhecimento e crítica*.São Paulo. Ed. Cortez
- FERRERO, E..*Orientação para classes de 1a. série com dificuldade de Aprendizagem . Língua Portuguesa*. (1997) In. Coleção de Textos para curso de Reciclagem da Secretaria Estadual de Educação. Ciclo Básico.
- FONTANA, R. A . C. *Mediação pedagógica na sala de aula* (1996). São Paulo. Ed. Autores Associados.
- FRANCO, M. de S. e outros. *Coletânea Lições com Cinema*.(1993).São Paulo. Ed. FDE.
- \_\_\_\_\_. “A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais”. (1996). In. Lições de Cinema – Secretaria de Estado da Educação. São Paulo. Ed. FDE.
- FRANCASTEL, P. *Imagem, visão e imaginação*. (1983) São Paulo. Ed. Livraria Martins Fontes.
- FREITAS, J. M. M.de. *Comunicação e Psicanálise*.(1992). São Paulo. Ed.Escrita.

- FURTH, H.G. *Piaget e o Conhecimento*.(1974) Rio de Janeiro. Ed. Forense-universitária
- FERRÉS, J. *Televisão subliminar. Socioalizando através de comunicações despercebidas*. (1998). Porto Alegre, São Paulo. Ed. Artmed.
- FUSARI, M. 'A formação do professor-comunicador: A experiência da FEUSP'(1996). In. Anais do III Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação.
- GARDENER, H. *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. (1985). New York. Ed. Basic Books.
- GIACOMANTONIO, M. *O ensino através dos audiovisuais*. (1976). São Paulo. Ed. Summus/Edusp.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. (1986). Petrópolis. Ed. Vozes.
- KUNSCH, M. M.K. (org). *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*.(1986) São Paulo. Ed. Loyola.
- LEITE, M.L. M. ;BIANCO, B. F. *Desafios da Imagem. Campinas*. (1991). São Paulo. Ed. Papirus.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – História/Geografia (1996). Brasília. DF.MEC
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução (1997). Brasília. DF.MEC
- PENTEADO, H. D. *Pedagogia da Comunicação, Teóricas e Práticas*.(1998). São Paulo. Ed. Cortez.
- PIERRE F. *Objetivo Fílmico e o Objetivo Plástico - Imagem, Visão e Imaginação*. (1990). São Paulo. Ed. Martins Fontes.
- RAMOS, R. Y. "Temas Transversais: a escola da modernidade"(1998). In. Revista Pedagógica Pátio. N. 5.
- REICH, R. B. *The wold of nations*. (1992). Nova York. Basic Books.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica, primeiras aproximações* (1996). Campinas, SP. Editora Autores Associados.
- SCHAFF, A. *História e Verdade*.(1994). São Paulo. Ed. Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e o Conhecimento*.(1976). Coimbra, Portugal. Ed. Almedura.
- SOARES, I. de O. & GOTTLIELI, L. *Comunicação e Plano Decenal de Educação, Rumo ao ano 2003*. (1996). São Paulo. Ed. Faculdades Claretianas.
- SOUZA, M. W. (org). *Sujeito: O lado oculto do receptor*. (1995) São Paulo. Ed. Brasiliense.
- WEIL, P. *A criança, o lar e a escola* (1991). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.
- WOLF, M. *Teorias da Comunicação*.(1995). Lisboa, Portugal. Ed. Presença.

### **Teses Citadas**

- ARAÚJO, J. A *Conversando com Imagens*. (1995). Instituto de Psicologia / PUCAMP. Dissertação de Mestrado.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939)*. (1988).FEUSP. Tese de Mestrado
- LAURITI, N. C. *O discurso humorístico: os mecanismos lingüísticos do modus ridens*. (1990). PUCSP Dissertação de Mestrado
- TARDY, M. *O professor e as imagens*.(1992) São Paulo. Ed.Cultury/Edusp.

## Obras de Consulta

- AGNEW, P. W. (1996) . *Multimédia in the Classroom* Needham Heights. Nova York, EUA : Editora Ally e Bacon.
- ALMEIDA, M.C. de & CARON, G. et allú. *TV Escola Orientações para o uso da televisão de vídeo em sala de aula.* (1996). São Paulo. Ed.FDE.
- ARNHEIM, R. *El Pensamento Visual.*(1971). Buenos Aires, Argentina. Ed. Univ.
- BALL, R. *Pedagogia da Comunicação.* (1973). Lisboa, Portugal. Ed. Publicação Europa – América..
- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso.* (1997). São Paulo.Ed Coleção Signos.
- \_\_\_\_\_”O discurso da história”.(1988). In: *O rumor da língua.* São Paulo. Ed. Brasiliense.
- BAUDRILLARD, J. *Para uma crítica da Economia Política do Signo.* (1995). São Paulo. Ed.Elfos.
- BAUME, R.de La ; BERTOLUS, J. *A louca história dos Multimédia.*(1995). São Paulo. Ed. Teorema.
- BENEVIDES, M. V. de M. *A cidadania ativa* (1991). São Paulo. Ed. Ática.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política.*(1986). São Paulo, Ed.Brasiliense.
- BLOOM, A . *O Declínio da Cultura Ocidental.*(1989). São Paulo. Ed. Beste Seller.
- BOECHAT, W. (org.). *Mitos e arquétipos do homem contemporâneo.* (1995). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização.* (1994) São Paulo. Ed. Cia das Letras.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico.*(1989). Rio de Janeiro. Ed. DIFEL.
- BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar. A construção de noções lógicas e aritméticas.* (1996). Campinas, SP. Ed. Papirus.
- CANEVACCI, M. *Antropologia da Comunicação Visual.*(1990) São Paulo. Ed.Brasiliense.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança.* (1987). São Paulo. Ed. Summus.
- HAVES,E.O.C. *Multimídia, Conceituação, aplicação e tecnologia .*(1991). Campinas, SP. Ed.People.
- DEBRAY, R. *Vida e Morte da Imagem.*(1994) Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo.*(1998) Rio de Janeiro. Ed. Contraponto.
- DUARTE, J. J. F. *O que é realidade.*(1991). Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Ed. Brasiliense.
- DURAUD, G. *Estruturas Antropológicas do Imaginário.* (1984) São Paulo. Ed. Presença.
- ECO, H. *Tratado Geral da Semiótica.*(1976). São Paulo. Ed.Perspectiva.
- FARIA, A . R. de.. *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (1992). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.
- RAPPAPORT, C. R. *A idade escolar e a adolescência.* (1982). São Paulo.Ed.Pedagógica e Universitária Ltda.
- ROSA, S. S. da. *Brincar, conhecer, ensinar.*(1998). São Paulo. Ed. Cortez.
- SANTOS, N. “*Multimídia na Educação : da Teoria à Prática*”.(1995).In: *Anais XIV Jornada de Atualização em Informática.* Canelas, RS. SBC. Sociedade Brasileira de Computação.
- SNYDERS, G. *Pedagogia progressista.*(1974). Coimbra, Portugal. Ed. Livraria Almedina.
- SFEZ, L. *A comunicação.*(1991). Lisboa, Portugal. Ed. Instituto Piaget.
- TAILLE, Y. de La . *O lugar do Computador na Educação.*(1990).São Paulo.Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação Social da Mente.* (1998). São Paulo. Ed. Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. *La imaginacion y el a atividade criadora en la infancia.* (1983). Madrid, Espanha. Ed. Akae.

FELÍCIO, V. L. G. *A Imaginação Simbólica.*(1994). São Paulo. Ed.EDUS/PASESP.

FERREIRA, C. da V. *A História e Nova História.*(1985) São Paulo. Ed. Teorema.

FUSARI, M.F. de R. e. *O Educador e o Desenho Animado que a criança vê na televisão.*(1985) São Paulo. Ed.Loyola.

GARDNER ,H . *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática.* (1995) Porto Alegre, RS. Ed. Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. *Estruturas da Mente.*(1996) Porto Alegre, RS. Ed. Artes Médicas.

GATTES, B. *A estrada do futuro.*(1996).São Paulo. Ed. Companhia das Letras.

GOMES, G. O. *Hacia una dialectica de la recepcion televisiva. La estructuracion de estrategias por los televidentes. Programa institucional de investigacion en comunicacion y practicas sociales.* (1993). Universidad Iberoamericana. México. (mimeografado).

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana* (1995). Petrópolis,RJ.Vozes.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade.* (1997). Rio de Janeiro. Ed. DP&A.

HEBRERA, T. (coord.) *Y pandora abrio la caja... Estudios sobre medios de comunicación y violencia.* Montivideo.(1993). Uruguay. Ed. EPPAL ciencias de la comunicacion. Universidad de la República.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História* (1992).São Paulo. Ed. Paz e Terra.

HUIZINGA, J. *Homo Ludus. O jogo como elemento da cultura.* (1996). São Paulo. Ed. Perspectiva.

KAPLAN, A . *A conduta na pesquisa.*(1975) São Paulo. Ed. EDUSP.

KERCKHOVE, D. *A Pele da Cultura.- Mediações,Comunicação e Cultura.* (1998) São Paulo. Ed. Relógio D'água.

JACOMO, A . M. *O ensino através dos meios audiovisuais.*(1992) São Paulo. Ed. Martins Fontes.

JUNIOR, J. F. D. *O que é realidade.*(1994) São Paulo. Ed. Brasiliense.

KAWAMURA ,L. *Novas Tecnologias e Educação.*(1998). São Paulo. Ed. Ática.

KUNSCH, M. M.K. *Comunicação e Educação, Caminhos Cruzados.* (1986). São Paulo. Ed. Loyola.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno.*(1991) São Paulo. Ed. Ática.

LEVY, P. *O que é o virtual.* (1997) São Paulo. Editora 34.

\_\_\_\_\_. *A máquina universo : criação, cognição e cultura informática.*(1998). Porto Alegre, RS. Ed. Artmed.

LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massa* (1994). Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra.

LOBO, L. *Televisão sem Babá Eletrônica.*(1996). Rio de Janeiro. Ed. Lidador.

MACHADO, A. *Máquina e Imaginário.*(1996) São Paulo. Ed. EDUSP.

\_\_\_\_\_. *A arte do vídeo.* (1995) São Paulo. Ed.Brasiliense.

MACLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem.*(1999). São Paulo. Ed. Cultrix.

MARCONDES Filho, C. *Super Ciber – A civilização místico-tecnológica do século 21.*(1997). São Paulo. Ed. Ática Shopping Cultural .

\_\_\_\_\_. *Televisão a vida pelo vídeo.* (1990). São Paulo. Ed. Moderna.

MATTELART, M. & A. *História das teorias da Comunicação.* (1999) São Paulo. Ed. Edições Loyola.

MELO, J. M.de. *Comunicação e Modernidade.*(1997) . São Paulo. Ed. Edições Loyola.

MONET, D. *O Multimídia.*(1996). Lisboa, Portugal. Ed. Instituto Piaget.

MONTEIRO, P. *Magia e Pensamento Mágico.*(1986) São Paulo. Ed. Ática.

MORAES, D. *Globalização Mídia e Cultura Contemporânea.*(1997). Campo Grande, MT. Ed. Letra Livre.

MORIM, E. *Cultura de Massas no século XX*. (1987). Rio de Janeiro. Ed. Forense.

MOSCARILLO, A. *Como Vês um Filme*. (1985). Lisboa, Portugal. Ed. Presença.

NAPOLITANO, M. *Como usar a televisão na sala de aula*.(1999). São Paulo. Ed. Contexto.

NEGRAPONTE, N. *A vida digital*. (1997). São Paulo. Ed. Companhia das letras.

NEIVA, E. *A Imagem. Série Princípios*. (1996) São Paulo. Ed. Ática.

NETTO, S. P. *Telas que ensinam*. (1998). São Paulo. Ed. Alínea.

NOTH, L. S. e Winfried. *Imagem*.(1998). São Paulo. Ed. Iluminuras.

OLIVEIRA Filho, J. J. *Reconstruções metodológicas de processos de investigação social*.(1976). In: Revista de História. São Paulo. Ed.EDUSP.

ORTIZ, R. *A Moderna Tradição Brasileira*. (1991). São Paulo. Ed. Brasiliense.

PACHECO, E. D. (org). *Televisão, Criança, Imaginário e Educação: Dilemas e Debates*. (1998). Campinas, SP. Ed. Papirus.

\_\_\_\_\_. *Comunicação, educação e arte na Cultura Infanto-Juvenil*.(1991). São Paulo. Ed. Loyola.

\_\_\_\_\_.(coord.). *Televisão, Criança e Imaginário : Integração escola/universidade/ sociedade*.(1997). Relatório de Pesquisa Integrada . São Paulo. Ed. LAPIC/ECA-USP.

\_\_\_\_\_. *O Desenho Animado na TV : Mitos, símbolos e metáforas*. (1999). Pesquisa Integrada. São Paulo. Ed. LAPIC/ECA-USP.

PANTIL, M. e PETERSEN, B. *El Computador el niño y el profesor*.(1987). Madri, Espanha. Ed. Paraninfo.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997). MEC Brasília.

PARENTE, A. *Imagem Máquina*. (1998) Rio de Janeiro, Ed.34.

PENTEADO, H. D. *Televisão e Escola* . (1991). São Paulo. Ed. Cortez.

\_\_\_\_\_. *Mundialização e Cultura* (1994). São Paulo. Ed. Brasiliense.

PINSKY, J. *Cidadania e Educação*.(1998). São Paulo. Ed. Contexto.

ROCHA, P. A . *O Recurso Didático no ensino da História*.(1995). São Paulo. Ed. FDE.

SANTAELLA, L. *O que é a semiótica*. (1995). São Paulo. Ed. Brasiliense.

\_\_\_\_\_. & NOTH, W. *Imagem : cognição, semiótica e mídia* .(1998). São Paulo. Ed. Iluminuras.

SANTOS, M. (org). *Território – Globalização e Fragmentação* (1996). São Paulo. Ed. Hicitec/ANPUR.

SARTRE, J. P. *O imaginário*. (1996). São Paulo. Ed. Ática.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*.(1986). São Paulo. Cortez.

STRASBURGER, V. *Os adolescentes e a mídia. Impacto Psicológico*.(1999). Porto Alegre, RS. Ed. Artmed.

STRINATI, D. *Cultura Popular. Uma Introdução*.(1999). São Paulo. Ed. Hedra.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sócio Linguística*.(1990). São Paulo. Ed. Moderna.

TILBURG, J. L. V. *A televisão e o mundo do trabalho*.(1990). São Paulo. Edições Paulinas.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*.(1998). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e Cultura Moderna. Teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. (1995). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*.(1995). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.

VILAR, L. *Janela da Sedução Cotidiana*.(1997). João Pessoa, PB. Ed. UFBP.

XAVIER, I. *Alegorias do Subdesenvolvimento*.(1993) São Paulo, Ed. Brasiliense.



## Teses Consultadas

- AURICCHIO, L.O. *Aplicação das novas Tecnologias de informação no ensino.*(1992). ECA/USP. Dissertação de Mestrado.
- BACCEGA, M. A . *Mayombe : Ficção e História . Uma leitura em movimento.*(1985) FFLCH/USP. Doutorado em Letras Clássicas
- CARNEIRO, V. L. Q. *O educativo como entretenimento na TV cultura: Castelo Rá-Tim-bum, um estudo de caso.*(1997). FEUSP. Doutorado.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos, Conflitos Multiculturais da Globalização* (1997). Rio de Janeiro. Ed.UFRJ.
- CECHELERO, J. L. *A multimídia como ferramenta de Expressão do Imaginário Infantil* (1997) ECA / USP. Dissertação de Mestrado
- CORTELAZZO, I. B. C. *Redes de Comunicação e Educação Escolar : a atuação de professores em comunicações telemáticas.*(1996). FEUSP . Dissertação de Mestrado.
- EMERIQUE, P.S. *Assistir, imitar, brincar.* (1988). Instituto de Psicologia/USP. Doutorado.
- FRANCO, M. da S. *Escola audiovisual.*(1988). ECA/USP. Doutorado
- FREITAS, J. A.de. *Tratamento cibernético da Emoção e vocação profissional.*(1993). Vol. 1 . Embasamento teórico. ECA/USP. Doutorado.
- GOSCIOLA, V. *Nos bastidores da sala de aula. A videogravação no processo de ensino-aprendizagem.* (1995). ECA/USP. Dissertação de Mestrado.
- GRUNAUER, S.C.S. *A Criança Pré-escolar e a televisão.* (1990) Instituto de Psicologia da USP. Doutorado.
- LITTO, Fredic M. *A integração das Novas Tecnologias da Comunicação na Educação Escolar.* (1987). ECA/USP.
- LOTAR, Jr.. MG. *O Computador e a Televisão como recurso no processo ensino aprendizagem.* (1984) ECA/USP. Dissertação de Mestrado.
- MARTIRANI, L. A. *Vídeo, Cultura e linguagem: A cultura do vídeo na Universidade de São Paulo e a experiência vivenciada na Escola Superior de Agricultura 'Luiz de Queiroz' da USP.* (1997). FEUSP. Doutorado.
- PARRA, N. *Os recursos audiovisuais e a Renovação didática.* (1972). FEUSP. Doutorado.
- PORTO, T. M. E. *Aprendizagem escolar e televisão : uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série do 1º grau.* (1996). FEUSP. Dissertação de Mestrado
- PRETTO, N. de L. *A Universidade e o mundo da comunicação. Análise das práticas audiovisuais das Universidades Brasileiras.* (1994). ECA/USP. Doutorado.
- SILVA, M. L. M. da. *A televisão invisível. O receptor e o Olhar Simbólico.* (1991). São Paulo. ECA/USP.
- SILVA, M. de F. *Resistência e mudança. A incorporação das tecnologias da comunicação na escola pública da cidade de São Paulo. Algumas Considerações.* (1996). FEUSP. Dissertação de Mestrado.
- TRINDADE, L. M. S. *Construções míticas e história : estudos sobre as representações simbólicas e relações raciais em São Paulo do século XVIII à atualidade.*(1991). FFLCH/USP. Livre-docência em Antropologia.
- VASCONCELOS, P. A . C. de. *Uma abordagem Piagetiana do jogo.* (1993). ECA/USP. Dissertação de Mestrado.
- WOLF, L. A. *Televisão e Criança. Estudos realizados no Brasil desde 1980 até 1997.* (1998). ECA/USP. Dissertação de Mestrado.

# **ANEXOS**

## ÍNDICE

1. Questionário aplicado nos alunos-sujeitos para o perfil sócio-cultural.....	188
2. Representação em Gráficos dos Dados Estatísticos sobre Alunos-sujeitos .....	189
3. Questionário aplicado no professor-sujeito.....	195
4. ANÁLISE ESTRUTURAL DE “ANCHIETANOS” - EPISÓDIO TELEVISIVO DO PROGRAMA “A COMÉDIA DA VIDA PRIVADA”	196

# I – INSTRUMENTO DE PESQUISA

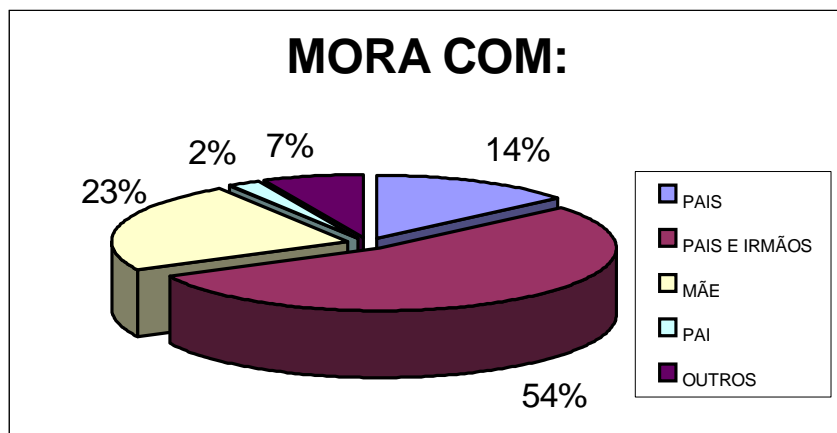
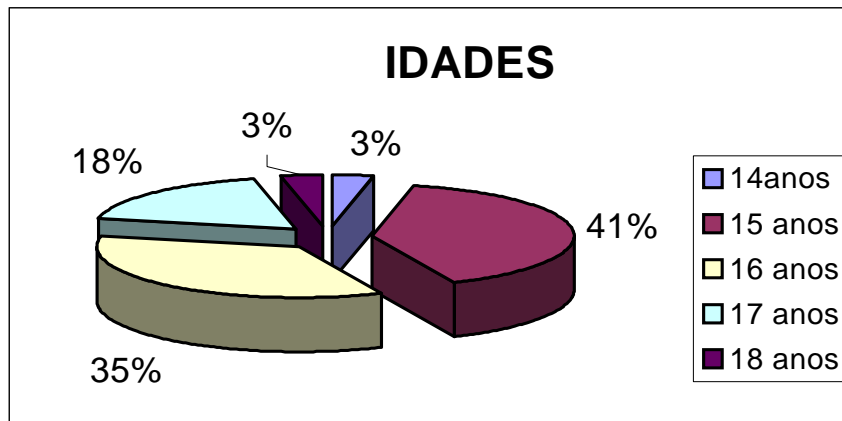
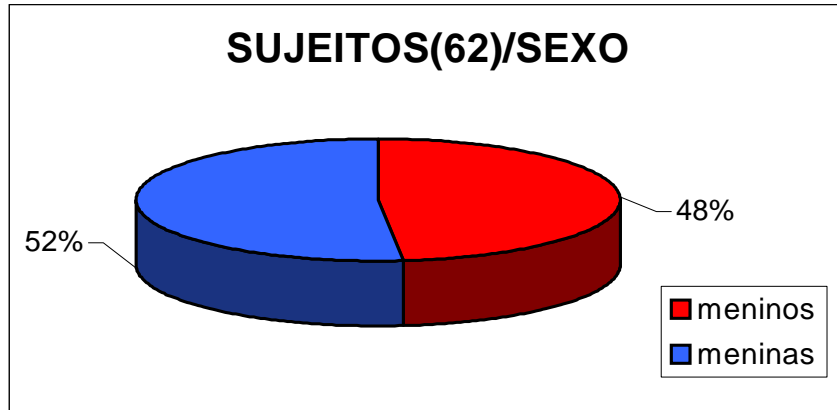
## 1. Questionário aplicado nos alunos-sujeitos para o perfil sócio-cultural

LEIA COM ATENÇÃO cada uma das perguntas abaixo, e responda de forma legível :

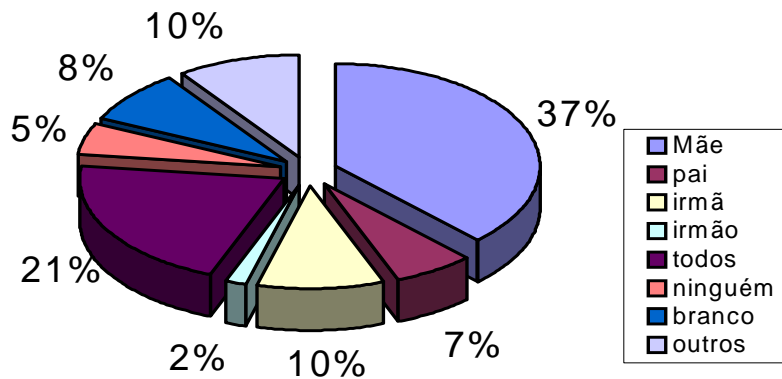
- 1) Idade : \_\_\_\_\_ 2) Sexo : \_\_\_\_\_
- 3) Você mora com : ( ) pai ( ) mãe ( ) avô(s) ( ) irmãos maiores ( ) irmãos menores  
( ) outros, quem? \_\_\_\_\_
- 4) Da sua família, com quem você se relaciona melhor? \_\_\_\_\_
- 5) Em sua casa, você tem :
  - a . ( ) tv.....quantas ? \_\_\_\_\_
  - b . ( ) rádio.....quantos? \_\_\_\_\_
  - c . ( ) vídeo cassete.....quantos? \_\_\_\_\_
  - d . ( ) computador .....quantos? \_\_\_\_\_
  - e . ( ) vídeo game.....quantos? \_\_\_\_\_
  - f . ( ) filmadora.....quantos? \_\_\_\_\_
  - g . ( ) aparelho de som.....quantos? \_\_\_\_\_
  - h . ( ) casa própria.....quantas? \_\_\_\_\_
  - i . ( ) empregado doméstico.....quantos? \_\_\_\_\_
  - j . ( ) carro.....quantos? \_\_\_\_\_
- 6) Além de escolas, você frequenta outros cursos? Quais? \_\_\_\_\_
- 7) O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?
  - a) quando sozinho ? \_\_\_\_\_
  - b) quando com os amigos ? \_\_\_\_\_
- 8) Você ouve rádio? : ( ) não ( ) às vezes ( ) com certa frequência ( ) diariamente
- 9) a) qual a rádio de sua preferência? \_\_\_\_\_  
b) qual o programa de rádio que você prefere? \_\_\_\_\_  
c) qual o horário que você costuma ouvir este programa? \_\_\_\_\_
- 10) Você assiste à tv? ( ) nunca ( ) às vezes ( ) com certa frequência ( ) diariamente
- 11) a) qual o canal de tv de sua preferência? \_\_\_\_\_  
b) qual o programa de tv que você prefere? \_\_\_\_\_  
c) qual o horário que você assiste à tv? \_\_\_\_\_
- 12) Coloque na ordem numérica a leitura de sua preferência ( na coluna 1), e a frequência (na coluna 2), Conforme modelo : (a) às vezes (b) com certa frequência (c) com muita frequência
  - ( ) jornal.....( ).....quais ? \_\_\_\_\_
  - ( ) revista.....( ).....quais ? \_\_\_\_\_
  - ( ) gibi.....( ).....quais? \_\_\_\_\_
  - ( ) livros.....( ).....quais? \_\_\_\_\_
  - ( ) outros.....( ).....quais? \_\_\_\_\_

## 2 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS DADOS SOBRE OS ALUNOS-SUJEITOS

### Perfil Pessoal-Familiar

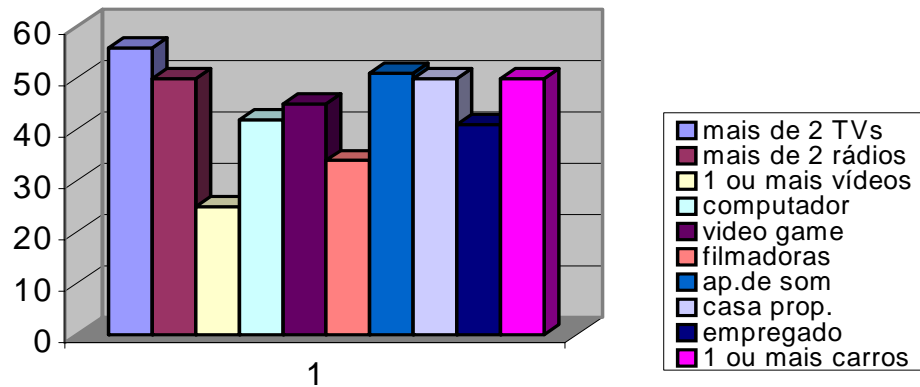


### RELACIONA-SE MELHOR COM

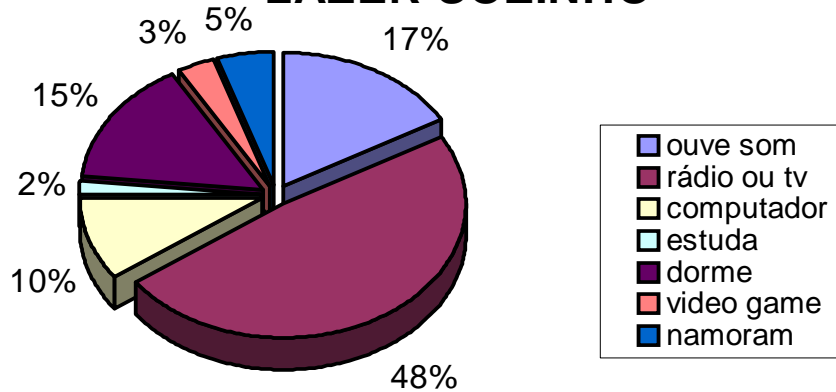


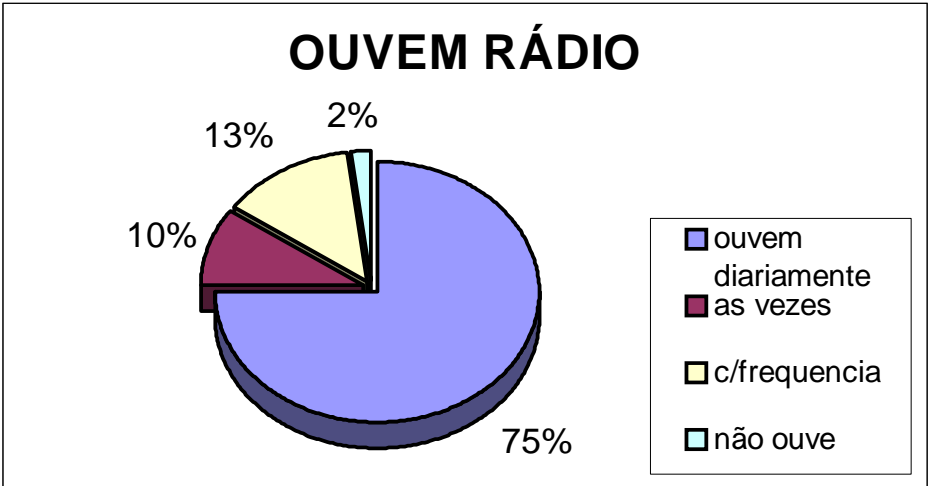
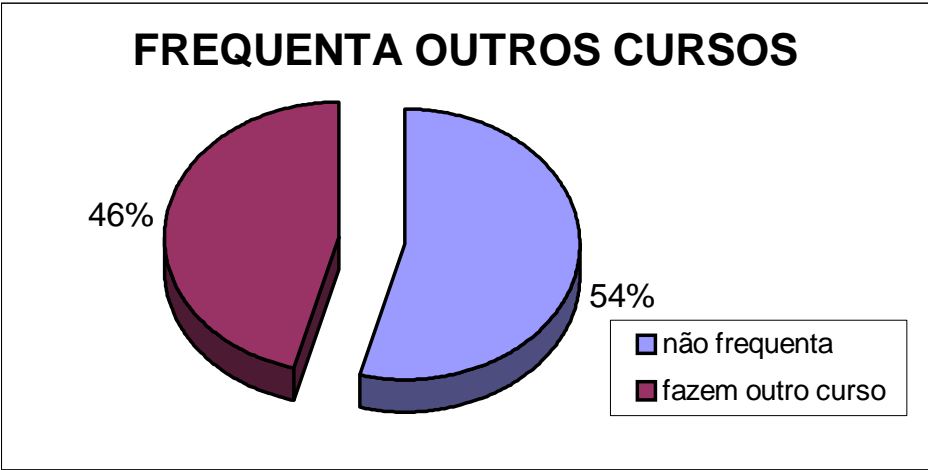
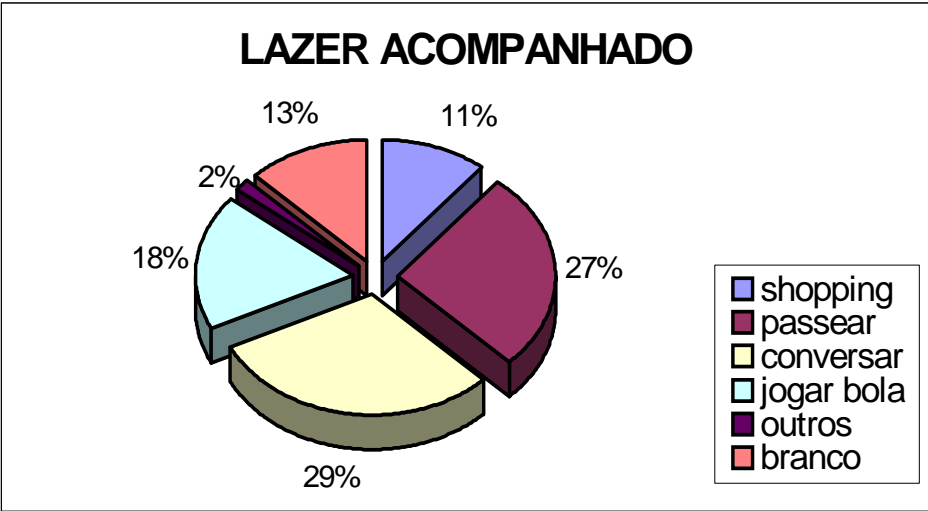
### Perfil sócio-comunicacional :

### BENS

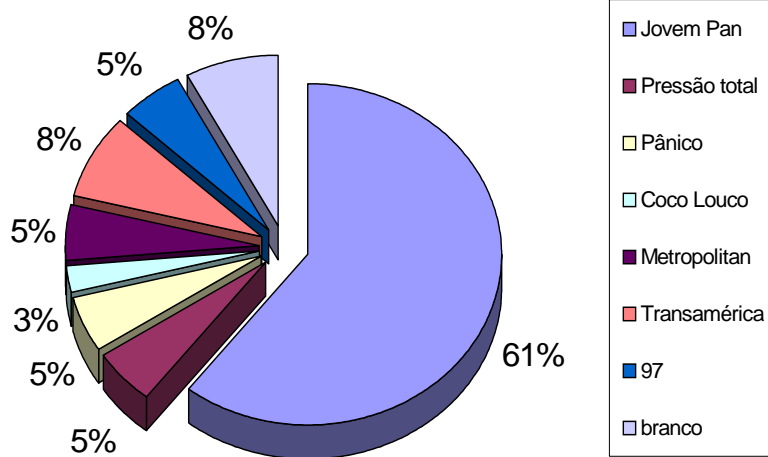


### LAZER SOZINHO

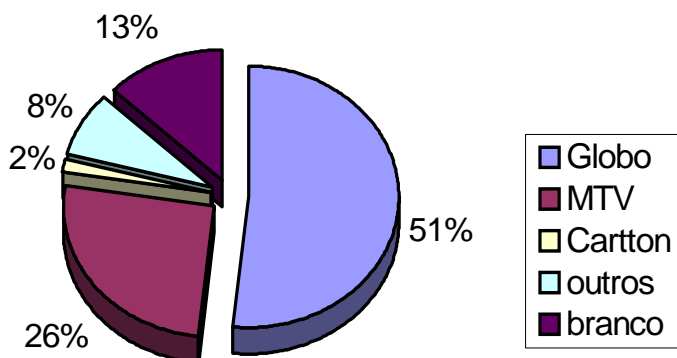




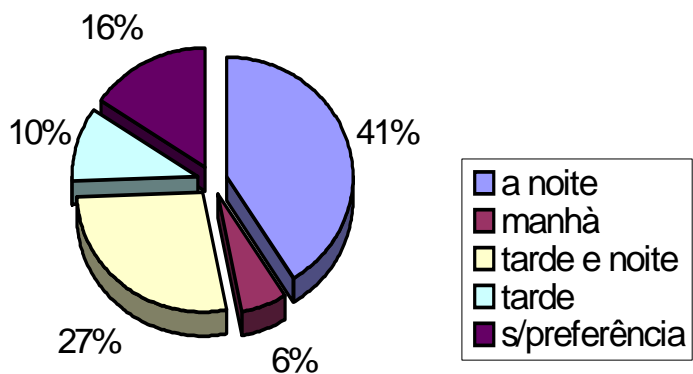
### PROGRAMAS DE RÁDIO PREFERIDOS



### CANAL DE TV PREFERIDO

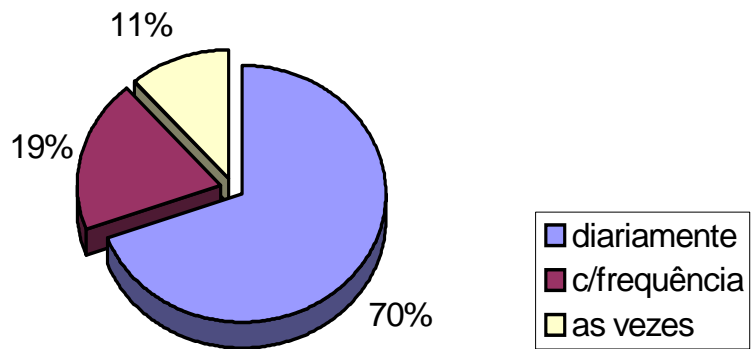


### HORÁRIO DE ASSISTIR À TV

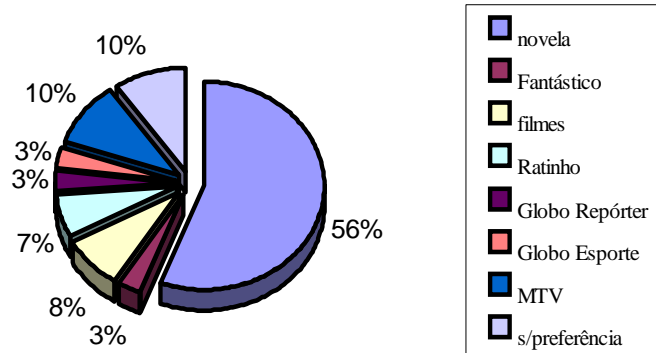




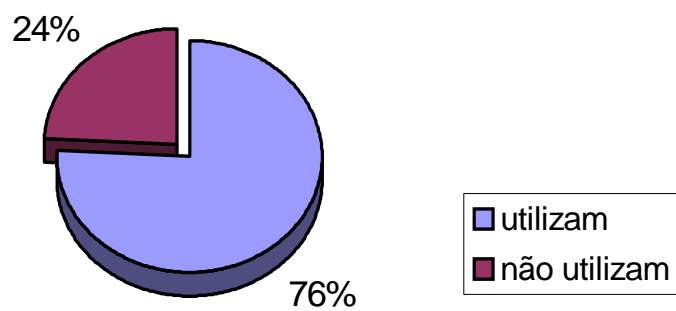
### FREQUÊNCIA DE ASSISTIR À TV

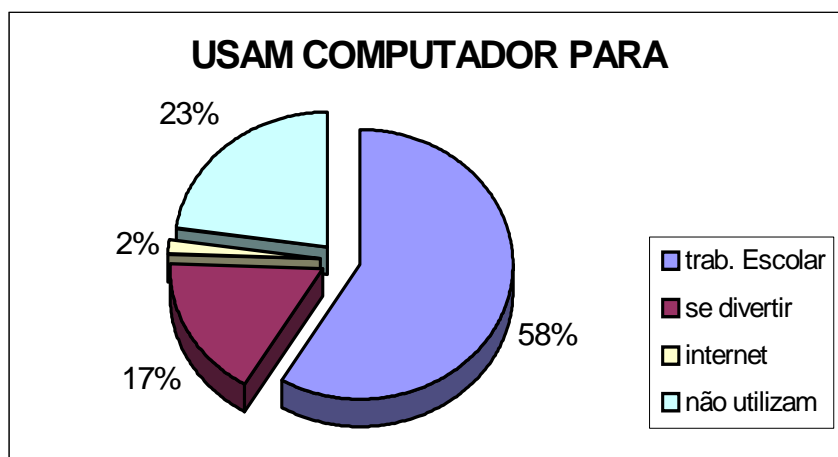


### PROGRAMAS DE PREFERÊNCIA



### UTILIZAM COMPUTADOR





### 3. Questionário aplicado no professor-sujeito

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

I - Formação:

Ensino Médio- \_\_\_\_\_

Ensino Superior \_\_\_\_\_

Licenciatura \_\_\_\_\_

II - Experiência Profissional:

Educação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Outras áreas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

III – Descreva seus principais hábitos culturais :

a) Leituras:

\_\_\_\_\_

b) Mídias:

\_\_\_\_\_

c) Outros:

\_\_\_\_\_

IV – Faça uma breve descrição de suas práticas pedagógicas desenvolvidas neste colégio:

#### 4. ANÁLISE ESTRUTURAL DE “ANCHIETANOS” - EPISÓDIO TELEVISIVO DO PROGRAMA “A COMÉDIA DA VIDA PRIVADA”

Ficha Técnica :

**Título : OS ANCHIETANOS – Episódio da Série A COMÉDIA DA VIDA PRIVADA**

**Ano :** 1997

**Direção :** Jorge Furtado

**Atores principais :** Murílio Benício, Andrea Beltrão , Bruno Garcia, Matheus Nachtergaele, Luiz Fernando Guimarães, Marco Nanini,

**Texto :** Giba Assis Brasil, Carlos Gerbase, Jorge Furtado

**Produção :** REDE GLOBO

**Classificação :** Programa Humorístico Seriado

**Dia da exibição :** às 3as. Feiras – 22:30 Hs.

## **A – Personagens: caracterização/representação cultural**

### **Principais**

#### **1. NOME : Chico**

Jovem de Classe Média alta que estudara no colégio Anchieta durante a ditadura. Estudou Comunicação. Criativo, torna-se grande publicitário que, com o sucesso, é convidado para fazer a campanha de um candidato à presidência do país.

#### **ASPECTOS PSICOLÓGICOS :**

Impulsivo, aceita desafios, comportou-se sempre valorizando a amizade. Demonstra bom comportamento e aberto para as pessoas, e mantinha um caráter humano, mas sempre mais envolvido nas práticas e conhecimentos da Comunicação .

#### **2. NOME : Luciano**

Jovem de Classe Média que apresenta pouco apego à questão financeira em sua vida, mostrando-se mais interessado em 'gozar' das coisas da vida, sem tanta falta de responsabilidade, mas de alguma forma sem maiores consequências.

#### **ASPECTOS PSICOLÓGICOS :**

Totalmente descomprometido durante o período da Faculdade, onde conhece Chico e Andreus, ridiculariza as coisas sociais e de resistência radical de esquerda. No mercado, trabalhou de jornalista em um canal de TV e, logo em seguida, projetou-se como dono de uma produtora em parceria com um tal de uruguaio.

#### **3. NOME : Andreus**

Jovem humilde que cursou a Faculdade de Comunicação, onde conheceu os dois personagens acima, apesar de ser representante da esquerda radical no Centro Acadêmico. Torna-se repórter do canal de TV onde Chico é levado por Luciano a trabalhar também, tornando-se colegas de trabalho. Após abandonar o trabalho, volta como um dos candidatos à eleição, oponente do candidato que terá sua campanha desenvolvida pelo Chico.

#### **ASPECTOS PSICOLÓGICOS :**

Expressão da esquerda radical, sempre crítico às situações políticas e sociais. Manifesta sempre palavras de revolta e anuncia um outro modelo social mais justo, incorporando a liderança dos oprimidos.

#### **4. NOME : Cristina**

Mulher jovial, de espírito aberto para experimentar as emoções da vida. Torna-se grande amiga de Chico e Andreus, e representa tudo o que havia de novo em termos de comportamentos para a sociedade brasileira dos anos 70/80, contexto da história.

#### **ASPECTOS PSICOLÓGICOS :**

Postura de experimentar as coisas da moda, deixa-se levar pelo lado emotivo das modas comportamentais de sua época como a onda Hippe (final), oriental, naturalista, e outras, até tornar-se colega de trabalho em campanha eleitoral desenvolvida pelo seu companheiro Chico.

## **Secundários**

### **1. NOME : “Velho”**

Administrador do Canal de TV aberta onde se empregaram Luciano, Chico e Andreus.

#### **ASPECTOS PSICOLÓGICOS :**

Mostra-se consciente do poder de conscientização que a TV tem, sobretudo através do “telejornal verdade”, mas opta pelo emprego/cargo, inibindo qualquer tentativa de criação/denúncia por parte dos jornalistas, atendendo à censura da ditadura ainda moribunda.

Seu aspecto é também de um moribundo, que fuma muito, vive tossindo e acaba se suicidando, atirando-se da ponte.

### **2. NOME : Davi**

Candidato à Prefeitura, do partido liberal e que fora também aluno do Colégio Anchieta, dois anos anteriores aos dos demais.

#### **ASPECTOS PSICOLÓGICOS :**

Jovem comunicador, domina a fala, apesar do pouco conhecimento e da postura frente às coisas, torna-se candidato preferido através de um discurso popular. Parece perder as eleições devido denúncia com suposto envolvimento com drogas em debate, posto pelo oponente Andreus, em canal de TV aberta. Ganha porque Chico utilizara antigas gravações que tinha do Andreus fazendo elogio à maconha, quando brincavam nos estúdios de TV do antigo emprego de todos, para o fechamento da campanha de Davi, em canal de TV aberta.

## **B – Enredo : descrição geral das cenas**

### **Cena 1**

1. A personagem Chico começa o episódio anunciando o final da eleição e frisa não se tratar de uma comédia a história que vai ser apresentada. O marco de início da história é o ano de 1972, quando estudavam num colégio particular chamado Anchiétanos.

### **Cena 2**

1. Abertura do episódio, com os créditos, apresentando a chegada de vários estudantes trazidos pelos seus pais para ingressarem no colégio.
2. Chico anuncia (off) ser lá onde a amizade entre eles começara.

### **Cena 3**

1. Sala de aula com uma professora freira, dando aula de inglês, onde Chico conhece Luciano e, ambos, já demonstravam a capacidade de tirar um ‘sarro’ das coisas, fazendo suas ironias sobre a professora parecerem erros inocentes.
2. Campeonato de futebol entre meninos de escolas diferentes, sendo que no time adversário ao da personagem Chico estava Andreus, goleiro, prenunciando uma rivalidade.
3. Alunos do colégio em visita ao museu de arqueologia e animais, mostrando as paqueras entre os então adolescentes Chico e Cristina.
4. Chico e Cristina compartilham uma mesa da biblioteca do colégio onde estudam, e paqueram através dos olhares até que, mantendo-se a situação, as personagens aparecem já adultos.

### **Cena 4**

1. Chico está extremamente interessado pela Cristina enquanto compartilhavam a mesa da biblioteca. Em pensamento, Chico deseja sexualmente a colega, enquanto esta lê um livro. Até que ela lhe pergunta as horas e ele, inesperadamente, se atrapalha com a resposta. Em seguida ao diálogo, novos olhares ardentes de Chico em direção ao peito de Cristina, que deixava aparecer parte dos seios.

### **Cena 5**

1. Movimento de estudantes da Faculdade de Comunicação em escadarias do hol de entrada da mesma, onde Chico encontrara Andreus e conhecera Luciano, opondo-se um ao outro como candidatos para a eleição do Centro Acadêmico, e cercados por eleitores de ambas propostas.
2. Andreus tem um discurso radical de esquerda, e Luciano faz deboche da instituição política, como que anarquicamente opondo-se a tudo. O primeiro se intitula representante dos interesses dos oprimidos e contra a repressão; o segundo

defendendo uma postura de descompromisso com o que há na política, em prol dos interesses pessoais de prazer e gozo.

### **Cena 6**

1. Chico vai até ao teatro em que Cristina fazia seus exercícios teatrais experimentais com um grupo que, aberto aos novos experimentos teatrais, punham-se nus para explorar o corpo e a imaginação através do toque;
2. Chico se propõe a participar, mas durante o exercício em dupla com Cristina, não controla seus instintos sexuais e ataca Cristina, frente a todos.

### **Cena 7**

1. Luciano trabalhando numa emissão local de televisão, fazendo as colunas de Horóscopo. Chico é levado por ele para conhecer o local de trabalho. Anuncia que só está juntando dinheiro para abrir uma produtora, e propõe apresentar Chico para o chefe da emissora.

### **Cena 8**

1. Velho, personagem chefe da emissora, aparece avaliando protótipo de reportagem feita pelo Chico para o ingresso do mesmo como novo repórter. O chefe não faz questão de deixar de frisar as desvantagens do trabalho oferecido, destacando a baixa audiência do programa devido o horário da transmissão – 4:00 hs da madrugada.

### **Cena 9**

1. Trabalho de gravação das reportagens na periferia da cidade sobre temas sociais como violência, desemprego, etc., onde Andreus era o redator, e o Chico o técnico de imagem e som.
2. Chico e Andreus fazendo a edição da reportagem, quando começam a discutir sobre o período do colégio porque discordavam sobre o possível interesse ou não da ditadura sobre uma partida de futebol entre seus times, sendo que discordavam entre si.

### **Cena 10**

1. Grupo de amigos : Luciano, Chico, Andreus, Cristina, entram no estúdio da emissora durante a madrugada, após o término do trabalho, aproveitando a solidão do local, para criarem vídeos com representações, poesias, enfim, soltarem a criatividade tolhida pelas exigências do trabalho na emissora.
2. Enquanto Chico está na sala de edição/transmissão, os demais entram no estúdio fantasiados e fazendo um discurso pregando a irresponsabilidade.
3. Chico percebe que Luciano deixara de propósito a transmissão ao ar aberta, e corta a transmissão imediatamente, mantendo a gravação das cenas em VT.
4. Os demais continuavam com representações diversas e descomprometidas, fazendo uma referência especial ao vício da maconha através do Andreus que faz um discurso em defesa da mesma frente às lentes da câmera.
- 5 Chico interrompe a brincadeira

### **Cena 11**



1. Cristina aparece representando uma personagem de peça infantil, concluindo a apresentação da mesma, e tendo os aplausos de uma platéia onde se encontravam seus amigos.
2. Os colegas de Cristina entram nos camarins para parabenizar os atores. Fazem uma entrevista com um dos atores da peça.

### **Cena 12**

1. Chico e Andreus apresentam o conteúdo da reportagem sobre a peça ao chefe da emissora, onde aparecem as reflexões do ator da peça infantil entrevistado.
2. Focado o depoimento do ator da peça, seu depoimento sobre sua perseguição durante a ditadura é clara e sincera, descrevendo o que sofrera por ser ator, judeu, 'viado' (homossexual), cruamente, sem metáforas.

### **Cena 13**

1. Chefe da emissora faz uma avaliação positiva da reportagem apresentada, mas afirma que não irá ao ar por considerar perigoso o depoimento do ator para os momentos de perseguição política em que se vivia.
2. Andreus resiste e se retira, demitindo-se para não ser conivente com o chefe da emissora que se submete às exigências da censura.
3. O chefe discursa sobre a sobrevivência no sistema e conclama o Chico para ir com Andreus ou assumir o mesmo papel.

### **Cena 14**

1. Chico e Luciano vão ao Aeroporto para receber Cristina que passara uma temporada no exterior. Enquanto isso, Luciano descreve o roteiro de Cristina em off.
2. Colagens representam o percurso da Cristina enquanto narrado pelo Luciano.
3. Cristina aparece surpreendendo pela adoção do comportamento indiano que assumira durante sua passagem pela Índia, demonstrando uma recatidão destoante de sua postura comportamental anterior.

### **Cena 15**

1. Luciano e Chico aparecem como publicitários, donos de uma agência, e em seu primeiro trabalho: um comercial sobre pão feito pela produtora deles , a LUCKVIDEO.
2. Durante a gravação de um comercial de pão, é demonstrado o mecanismo de convencimento na publicidade através do uso de imagens relacionadas com a da bela protagonista que representa as qualidades do produto em propaganda, explicitando a construção de valores positivos no pão através da projeção/comparação aos da aparência e beleza da atriz, que, por sua vez, demonstrava grande dificuldade intelectual em decorar a simples fala que teria de fazer.

### **Cena 16**

1. Chico encontra Velho, antigo patrão, bêbado num bar . Aparece para informar ao patrão que será publicitário junto com Luciano, portanto, demitindo-se do Canal de TV aberta.
2. Velho ironiza o fato, afirmando ser um futuro já previsto de publicitário rico, de sucesso, se vendendo ao mecanismo do mercado.
3. Velho pede conhaque para brindar o fato, continuando as ironias.

### **Cena 17**

1. Imagens de um comercial, com mulheres dentro da piscina, para vender iogurtes.
2. Chico e Luciano em mesa de edição, trabalhando as imagens do comercial, enquanto dialogam sobre o poder das imagens e os objetivos comerciais da publicidade :
3. Chico descreve em off o sucesso que atingira nos 300 comerciais que fizera durante 5 anos de produtora LUCKVIDEOS
4. Luciano insiste na proposta que receberam para fazerem a publicidade do candidato à prefeitura da cidade, pelo candidato Davi.
5. Chico nega criticando o papel da publicidade de convencer, pela sedução, aos consumidores dos poderes que o consumo do produto, no caso o iogurte, tem de tornar a imagem materializada em qualquer um que o consome. E que isso para um a candidatura é ampliar a enganação da realidade pela criação publicitária.

### **Cena 18**

1. Vendido pela verba de oito milhões de dólares para a campanha de Davi, Chico aparece comandando as instalações do estúdio para a gravação dos programas do candidato.
2. Telejornal sobre as campanhas dos candidatos à prefeitura, e Chico para para assisti-lo
3. Discurso de Davi, indo pelo censo comum, seguido pela notícia da definição do candidato pela esquerda, sendo escolhido o candidato interno do partido de oposição devido ao racha que ocorrera no partido. O candidato era Andreus, amigo de Chico.
4. Davi, assistindo ao noticiário com Chico, percebe seu incômodo, e lhe pergunta sobre se era seu amigo e se isso tinha algum problema.
5. Chico diz que não, apesar da frieza.

### **Cena 19**

1. Cenas dos comerciais, após abertura do programa, onde Chico aparece narrando os fatos, explicando porque continuou sendo o publicitário da campanha de Davi, mesmo tendo Andreus, seu antigo amigo, candidato oponente.
2. Chico, Davi e seus assessores aparecem planejando a campanha.
3. Reunião de dimensão maior entre os assessores e a produtora da campanha, em busca de uma idéia geral para a mesma (estratégia de Marketing da campanha).
4. Em off Chico aparece narrando seu objetivo, a de Ter uma idéia inédita e rica para a campanha, depois de tanto tempo de obviedades sugeridas pelos participantes.
5. Cortando a palavra DAVI que escrevera num pedaço de papel, em forma silábica, e mudando sua ordem, tem a idéia genial. Davi-Vida!!

### **Cena 20**

1. Cenas das gravações do refrão acima por cantoras em estúdio de rádio para a campanha de DAVI, e de Chico e seus assessores nas gravações de estúdio.

### **Cena 21**

1. Chico e Luciano no aeroporto esperando Cristina de mais uma aventura pelo mundo.
2. Luciano descreve suas aventuras em off, enquanto aparecem cenas de Cristina em colagens das mesmas. Todas as aventuras são da experimentação comportamental de Cristina conforme a moda.
3. Cristina aparece no estilo Punk e grávida de um estrangeiro.

### **Cena 22**

1. Chico, Luciano e Cristina aparecem depois de 2 anos jogando adivinhação de palavra em casa na praia onde passaram as férias, em pleno inverno.
2. Chico e Luciano comentam o comportamento extremo de Cristina enquanto esta entra no mar.
3. Chico e Cristina jogando cartas conversando até que se beijam, deixando Luciano trancado fora.
4. Chico e Luciano se despedindo de Cristina e seu filho que embarcam no avião para a Europa.

### **Cena 23**

1. Chico encontra Cristina depois de meses em uma livraria.
2. Chico oferece um emprego de apresentadora para a campanha de Davi para a Cristina.

### **Cena 24**

1. Cena de campanha de Davi com Cristina anunciando prioridades da gestão para o candidato Davi.

2. Cristina e Chico compartilham a cama comentando o comercial e sobre a autonomia da publicidade sobre as regras do português oficial em comparação ao usado pela campanha.
3. Cristina filosofa olhando para aquário no quarto, enquanto comenta seus pensamentos com Chico.

### **Cena 25**

1. Cenas de entrevistas dos candidatos pelo Telejornal. Ambos discursos se repetem.

### **Cena 26**

- 1 Chico bate à porta da Silvia, antiga esposa de Andreus, a procura do endereço dele, mas ela não o via há mais de ano, e diz se recusar a dar depoimentos para ajudar o Davi na campanha, numa analogia com o que ocorrera durante campanha do Collor.

### **Cena 27**

1. Chico fazendo o treinamento de Davi para o último debate em canal de TV aberta. Fica claro o poder de definição das falas do candidato conforme o objetivo de convencer o telespectador/eleitor.
2. Chico e Davi em conversa sobre como devem ser suas opiniões sobre temas sociais como drogas, fé, moradia, etc, onde Davi demonstra a falta de preocupação com o conteúdo do discurso, e mais com a forma dele.

### **Cena 28**

1. Chico e Cristina em estúdio preparando o VT da campanha, quando telefone toca para avisar Chico do suicídio do Velho, antigo patrão daquele.
2. Velório do Velho com antigos amigos comentando sobre o declínio do Velho, vencido pelo sistema.
3. Chico e Andreus se encontram no cemitério e comentam as campanhas de Davi e dele, Andreus, e do que movem ambos nessa 'batalha' política e comunicacional.

### **Cena 29**

1. Cenas do debate entre candidatos à prefeitura e de Chico atento ao vídeo e ao que via nos auditórios durante a gravação do debate.
2. Candidato Andreus, usando o direito de pergunta ao outro candidato, indaga-lhe sobre as drogas, e Davi responde, conforme o 'treinado com Chico', o politicamente correto e o óbvio que todos esperam ouvir.
3. Andreus ataca Davi com acusações de participação em quadrilha de tráfico de drogas, mostrando documentos, e pede explicações.
4. Davi, ao dá-las, se enrola todo e é encerrado o debate.

### **Cena 30**

1. Chico conversando com Cristina sobre o desastre que foi o debate, mostra-lhe o vídeo com imagens das cenas finais que ele preparara para a campanha, mas descrente de ser útil com a nova situação;

2. Cristina sai da sala de montagem, e Chico fica pensativo sobre o que fazer, e acaba saindo para andar.
3. Encontra durante as andanças o colega Luciano, e sentam para uma conversa.
4. Enquanto Luciano está de viagem para o interior do País, desiludido pelas condições de vida, Chico está preocupado com o que fazer com o encerramento da campanha, quando já tinha algo em mente.
5. De volta ao estúdio, começa por sua idéia na prática, preparando novo vídeo de encerramento da campanha

### **Cena 31**

1. Cristina e o filho estão fazendo compras numa loja quando nos televisores se vê cenas de encerramento da campanha de Davi, uma grande surpresa para ela.
2. Cenas de Andreus fazendo elogio à maconha quando ele, e todo o grupo, eram funcionários de um canal de TV, pondo no vazio as acusações do mesmo sobre Davi no debate anterior.

### **Cena 32**

1. Davi é o candidato eleito por grande maioria.
2. Cristina abandona Chico por considerar o que fizera um total desrespeito às relações pessoais de amizade, atendendo a interesses de outra ordem.