

As mídias na sala de aula como mediadoras das culturas escolar e midiática¹

Zeneida Alves de Assumpção²
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR.

Airton Lorenzoni Almeida³
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Rio do Sul, SC.

Resumo

Este artigo, que se constitui em uma revisão bibliográfica, discorre sobre a interface dos campos da educação e da comunicação a partir dos conceitos de cultura escolar e cultura midiática, bem como aponta que parece ser necessário que o trabalho pedagógico-crítico com mídias em sala de aula deverá ser mediado por comunicação dialógica entre professor e alunos para que possa haver a contextualização e construção de mensagens midiáticas por parte dos estudantes, à luz de uma pluralidade de veículos de comunicação social, bem como a compreensão das teorias do jornalismo, especialmente sobre as teorias do *Newsmaking*; do *Gatekeeper* e da *Agenda Setting*.

Palavras-chave: Mídia-educação; Leitura Crítica; Teorias do Jornalismo.

1. Escola, mídias e construção de competências

A escola desde os seus primórdios incorpora a legitimação da transmissão e construção de conhecimentos científicos instituídos por uma cultura escolar. A cultura escolar para Jean-Claude Forquin (1993, p. 167), “é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’ e ‘rotinizados’, sob o efeito

¹ Trabalho apresentado no GT2 Comunicações Científicas: Uso das Mídias e Tecnologias na Educação do II Encontro de Educomunicação da Região Sul. Ijuí/RS, 27 e 28 de junho de 2013.

² Professora de Jornalismo da UEPG e pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa Comunicação e Linguagem. E-mail: zassumpcao@gmail.com

³ Professor do Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional da UNIDAVI e pesquisador líder do Grupo de Pesquisa Comunicação, Mídias, Linguagens e Sociedade. E-mail: almeida.airton@gmail.com

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. É perante essa cultura (escolar) que a escola procura organizar o ensino sistematizado direcionado aos alunos, mediante a elaboração de novos métodos e novas práticas pedagógicas. A escola alicerçada na cultura escolar é capaz de construir competências nos alunos? Mas, afinal, o que significam competências? Se recorrermos ao sociólogo e pesquisador suíço Philippe Perrenoud, ele vai nos ensinar de que “competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). E fundamenta: “[...] construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização” (1999, p. 22). Esse mesmo autor ainda continua: “a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações” (2000, p. 15). Para ele,

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade. Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática *profissional* e exige ainda menos de quem a ela se dedique seja um profissional completo. Assim, como *amador*, pode-se dar um concerto, organizar viagens, animar uma associação, cuidar de uma criança, plantar uma tulipa, aplicar dinheiro, jogar uma partida de xadrez ou preparar uma refeição. Tais práticas, entretanto, admitem uma *forma profissional*. Não há nada de estranho nisso: os novos ofícios, raramente, nascem *ex nihilo* e, de maneira geral, representam o término de um processo de gradativa profissionalização de uma prática social inicialmente difusa e benévola. É perfeitamente normal, pois toda competência evoca uma prática profissional instituída, emergente ou virtual (PERRENOUD, 1999, p. 35-6).

Ao se referir sobre a construção de competências na escola, esse mesmo pesquisador ainda destaca:

A escola continua pensando os aprendizados em termos de conhecimentos por ser o que melhor domina. A escola teme a abordagem por competências por causa dos questionamentos a

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

respeito da transposição, do planejamento, dos contratos didáticos tais como costumam funcionar. É mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre o caminho à contestação. Sempre existem muitos ‘conformistas’ para atacar, em nome da cultura, toda e qualquer tentativa de distanciar-se das pedagogias do saber. A implementação de dispositivos construtores de competências é apresentada como a garantia de uma ‘queda do nível’. As didáticas das disciplinas mal-entendidas podem reforçar o estatuto dominante dos conhecimentos eruditos no imaginário pedagógico, pois os trabalhos concernem, essencialmente, aos saberes (PERRENOUD, 1999, p. 16-7).

Esse cenário vem se revertendo com a admissão de diversas mídias no processo ensino-aprendizagem. Ao admiti-las nas práticas pedagógicas, a escola já está construindo competências no seu alunado. Nessas práticas, há uma mediação entre a interface das culturas: escolar e midiática. A cultura midiática se faz presente no cotidiano da comunidade escolar (alunos, educadores e gestores), bem como da comunidade e da sociedade da informação onde todos estão inseridos, inclusive a própria instituição escolar e seus participantes. A cultura midiática, segundo a pesquisadora Maria Isabel Orofino (2005, p. 24), “[...] privilegia a imagem, o som, o movimento e as cores. É uma cultura envolvente”. Para essa autora: “[...] A televisão, ainda tão pouco explorada em nossas escolas, além de tudo, traz satisfação para a criança. A cultura da televisão é uma cultura de satisfação, expressão do nosso tempo [...]”. Ao concluir o seu pensamento sobre a televisão, Orofino comenta: “[...] a TV a que a grande parte da população tem acesso é a TV da passividade. Por isso é sempre bom lembrar que a criança, o jovem e o adulto desejam encontrar satisfação, alegria, também na escola e que essa satisfação cultural deve partir do próprio ato de estudar e de aprender e não apenas dos meios utilizados para isso [...]”.

José Manuel Moran tem a mesma opinião sobre a cultura das mídias na sala de aula. Para ele (1993, p. 21), “[...] Os meios eletrônicos respondem à sensibilidade dos jovens: são dinâmicos, rápidos, toca primeiro o sentimento, a afetividade, depois a razão [...]”. O pesquisador ainda destaca:

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

A televisão, o cinema, o rádio estabelecem relações agradáveis, envolventes e sedutoras, que não podem ser explicadas só a partir da sofisticação tecnológica da indústria cultural. Mas, que mostram a competência dessa indústria em captar anseios, necessidades e responder adequadamente através de narrativas dinâmicas, ágeis e que encontram ressonâncias profundas, afetivas, emotivas, consciente-inconsciente no ‘receptor’ (MORAN, 1993, p. 68).

Sobre esse mesmo tema – cultura midiática – o pesquisador espanhol Francisco Gutierrez já alertava na década de 70 (século XX): “[...] é urgente a necessidade de revisar a educação à luz das novas exigências que nos oferecem os meios de comunicação, tanto por seu conteúdo quanto por suas formas” (1978, p. 14).

O professor ao optar pelas mídias nas suas práticas pedagógicas deverá conhecer e dominar o campo da Comunicação. Esse campo, segundo Maria Aparecida Baccega (2002, p. 76), “constitui-se a partir de uma multiplicidade de discursos que originam e configuram a unicidade do discurso da comunicação”. Assim, “o comunicador é o indivíduo/sujeito que o assume”. Ele (comunicador) é o “enunciador/enunciatário de todos os discursos em constante embate na sociedade e mediador da informação coletiva”. Paralelamente, ao campo da comunicação, a autora discute o campo da Comunicação/Educação, que se constrói a partir do campo da Comunicação. Para estudá-lo, aconselha: “é preciso estabelecer um diálogo mais amplo, com mais saberes. Sem transdisciplinaridade, o estudo da comunicação não ocorre” (BACCEGA, 2002, p. 81). Para ela:

O Campo Comunicação/Educação constrói-se num movimento que percorre o todo e as partes, em intercâmbio permanente. Ou seja: do território digital à arte-educação, de meio ambiente a educação à distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal etc. Tudo percorrido com olhos da congregação dessas agências de formação: a escola e os meios, sempre no sentido da construção da cidadania (BACCEGA, 2002, p. 81).

Compreendendo esse campo (Comunicação/Educação), o professor terá condições de trabalhar com as mídias na sala de aula de maneira crítica, possibilitando ao seu aluno

entender criticamente o papel delas no contexto pedagógico e na sociedade da informação.

2. Breve histórico das Mídias-Educação

As primeiras experiências com mídias na sala de aula surgiram a partir de 1884, final do século XIX, com a utilização da mídia impressa (jornal), caracterizado historicamente como a segunda mídia. Segundo o pesquisador francês Jacques Gonnet: “[...] ao final do século XIX, a livraria Larousse havia elaborado um programa pedagógico de aprendizagem da História e da Geografia com professores a partir de fotos de noticiários [...]”. Sobre as mídias na sala de aula, em especial ao jornal impresso, comenta:

[...] Nos Estados Unidos, o diretor das escolas públicas de Salem, no Missouri, defendia a utilização dos jornais em aula, que ele praticava no seu Distrito desde 1884. Assinante de 60 jornais diários, ele os distribuía nas salas de aula e depois pedia aos seus alunos para contar o que haviam lido. Tal era o ponto de partida de sua pedagogia, que ele defendeu em uma série de conferências (GONNET, 2004, p. 41).

Esse mesmo tipo de experiência tornou-se evidente, a partir de meados do século XX, com o surgimento de uma nova concepção pedagógica - “Escola Nova” ou também denominada “Escola Ativa” (1920) -, que tem como preceitos ações pedagógicas voltadas à vida e à realidade do estudante. Nessa pedagogia, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino. Ele deixa de ser o mero executor de tarefas determinadas pelo professor, como ocorre com a concepção da pedagogia da Escola Tradicional. A “Escola Nova” angariou muitos adeptos à sua filosofia educacional. O psicólogo-educador francês Célestin Freinet foi um dos defensores e praticantes dessa pedagogia. Lançou a “imprensa e jornal escolares” e os utilizou nas suas ações pedagógicas. Estimulou seus alunos a construírem jornais escolares com conteúdos direcionados à realidade deles e da comunidade onde a escola estava inserida. Por meio de pesquisa de campo, Freinet valia-se dos estudos do meio, uma das vertentes da “Escolanovismo”. Essa mesma pedagogia (Escola Nova) foi adotada pelo médico-educador polonês Janusz

Korzark. Ele incentivou também os estudantes a produzirem textos para três jornais: *Semanário*, *A Pequena Supervisão* e *Maly em Przegląd* (GOTTIEB, 2001).

No Brasil, a partir de 1932, a pedagogia “Escola Nova” permitiu aos educadores a utilização das mídias na sala de aula, como apoio do processo ensino-aprendizagem. As mídias são vistas com “bons olhos” tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância nesse período histórico brasileiro.

Fernando Azevedo defende que,

[...] a escola deveria utilizar, em seu proveito, com maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência; multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumiam em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital (AZEVEDO *apud*, D’ANGELO, 1999, p. 23).

No decorrer do século XX, as mídias continuaram despertando a atenção e o interesse de autoridades educacionais, jornalistas e professores. Ilustrando essa realidade, Gonnet (2004, p. 41) afirma: “[...] na França, as associações profissionais da imprensa se interessam por isso, desde o começo do século XX, inscrevendo este tema em seus programas de debates a partir dos anos 1960”. Segundo esse autor: “[...] Outras iniciativas da imprensa na sala de aula iriam ser tomadas pelas organizações patronais da profissão, a partir de 1975 [...]”. Essas parcerias continuam presentes hoje (2012), mediante inúmeros projetos envolvendo mídias-educação, tais como, *Jornal e Educação*, promovidos por diversas empresas jornalísticas brasileiras, argentinas, francesas, norte-americanas e outras espalhadas pelo mundo. No Brasil, o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; Universidades e ONGs desenvolvem propostas dessa natureza em inúmeras escolas.

3. Mídias, teorias jornalísticas e desenvolvimento da crítica social

A presença das mídias na escola não é recente, como já foi mostrado anteriormente nesse trabalho. Hoje, com os desenfreados avanços tecnológicos, as mídias e

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

multimídias (computador e internet) encontram guarida na sociedade da informação. Elas adentram e fazem parte da vida das pessoas diuturnamente. O mesmo ocorrendo com as escolas que também estão imersas na onipresença delas. Cabe, então, a escola aliar-se a elas e saber utilizá-las no processo ensino-aprendizagem de forma crítica, desenvolvendo nos estudantes a visão de mundo perante as diversas linguagens e artefatos midiáticos. Mas, para isso, é preciso que o professor compreenda que as mídias são formas simbólicas. Conforme o professor e sociólogo John Thompson (1995, p. 33), as mídias,

[...] implicam a mercantilização das formas simbólicas no sentido de que os objetos produzidos pelas instituições da mídia passam por um processo de valorização econômica. As maneiras de valorização das formas simbólicas variam muito, dependendo do meio técnico e das estruturas institucionais das quais elas são empregadas. A mercantilização de alguns impressos, como livros e panfletos, depende quase inteiramente da capacidade de produzir e vender múltiplas cópias da obra. Outros impressos (jornais, por exemplo) combinam este tipo de valorização com outros, como capacidade de vender o espaço de propaganda. No caso das transmissões de rádio e televisão, a venda do tempo propaganda aos anunciantes tem sido de fundamental importância, em alguns contextos nacionais para a valorização econômica. (THOMPSON, 1995, p. 33).

Dessa forma, as notícias dos diversos veículos de comunicação (jornal, rádio, revista, televisão) se respaldam nas teorias jornalísticas. Para Jorge Pedro Sousa (2012), “[...] uma teoria do jornalismo deve *explicar* as notícias e seus efeitos, qualquer que seja a notícia, o que remete para o caráter de universalidade da ciência”. Sousa continua: “[...] Deve ainda *prever* como qualquer notícia será construída e quais os efeitos genéricos que gerará (ainda que estes dependam de cada receptor), pois outra das marcas do conhecimento científico é a predição” (grifo do autor). E conclui:

A teoria do jornalismo deve ser vista essencialmente como uma teoria da notícia, já que a notícia é o resultado pretendido do processo jornalístico de produção de informação. Dito por outras palavras, a notícia é o fenômeno que deve ser explicado e previsto pela teoria do jornalismo e, portanto, qualquer teoria do jornalismo deve esforçar-se por delimitar o conceito de notícia [...]. (SOUSA, 2012).

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

O trabalho pedagógico-crítico com mídias deverá, então, ser mediado por comunicação dialógica entre professor e alunos para que possa haver a contextualização e construção de mensagens midiáticas por parte dos estudantes, à luz de uma pluralidade de veículos de comunicação social, bem como a compreensão das teorias do jornalismo. Por isso, optou-se pela apresentação de apenas três teorias: *Newsmaking*; *Gatekeeper* e *Agendamento*.

A Teoria do *Newsmaking* é “construtivista e rejeita claramente a teoria do espelho. [...] O método construtivista apenas enfatiza o caráter convencional das notícias, admitindo que elas informam e tem referência na realidade [...]” destaca Felipe Pena (2010, p. 129). Entretanto, diz o autor: “também ajudam a construir essa mesma realidade e possuem uma lógica interna de constituição que influencia todo o processo de construção” (2010, p. 129). Para Gay Tuchman (*apud* PENA, 2010, p. 129):

[...] o processo de produção da notícia é planejado como uma rotina industrial. Tem procedimentos próprios e limites organizacionais. Portanto, embora o jornalista seja participante ativo na construção da realidade, não há uma autonomia incondicional em sua prática profissional, mas sim a submissão a um planejamento produtivo [...] (TUCHMAN *apud* PENA, 2010, p. 129).

A pesquisadora comenta, também, como ocorrem às relações de produção de notícias nos veículos de comunicação social. Diz ela:

Os conflitos e métodos de disseminar uma rede informativa criam uma complexa burocracia cujas negociações internas dão forma às ocorrências como acontecimentos informativos. [...] A noticiabilidade é construída através de acordos mútuos realizados pelos chefes, que trabalham para assegurar este equilíbrio interpessoal [...]. A avaliação da noticiabilidade é um fenômeno negociado, constituído pelas atividades de uma complexa burocracia, desenhada para supervisionar a rede informativa (TUCHMAN *apud* TRAQUINA, 2005, p. 201-202).

Sobre a teoria do *Gatekeeping*⁴, cabe lembrar que a palavra *gate*, em inglês, significa portão. O jornalista nesse caso é o porteiro, o selecionador da notícia. Ele tem

⁴ Esse termo foi utilizado primeiramente pelo psicólogo social Kurt Lewin, em 1947. Mais informações em *Teorias do gatekeeping: seleção e construção da notícia* (Pâmela Shoemaker e Tim P. Vos).

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

autoridade e decisão final de aceitar, selecionar ou não, a matéria para ser publicada e veiculada pelos meios massivos que ele representa profissionalmente. Para Felipe Pena (2010, p. 135): “a problemática do *gatekeeper* foi alargada e os estudos passaram a se concentrar na maneira como a seleção é exercida. Ou seja, na análise dos contextos relativos à escolha do selecionador. E um desses contextos é o da organização profissional da redação [...]”. Ao buscarmos mais fundamentos dessa teoria com Nelson Traquina, que a denomina também: “Teoria da ação pessoal”, ele vai nos informar:

A teoria do *gatekeeper* analisa as notícias apenas a partir de quem as produz: o jornalista. Assim, é uma teoria que privilegia apenas uma abordagem micro-sociológica, ao nível do indivíduo, ignorando por completo quaisquer fatores macro-sociológicos, ou mesmo micro-sociológicos como a organização jornalística. É, assim, uma teoria que situa ao nível da pessoa jornalística, individualizando uma função que tem uma dimensão burocrática inserida numa organização. No nível individual, a teoria avança uma explicação quase exclusivamente psicológica (TRAQUINA, 2005, p. 151).

Traquina ainda destaca: “a teoria do *gatekeeper* avança uma concepção limitada do trabalho jornalístico, sendo uma teoria que se baseia no conceito de ‘seleção’, minimizando outras dimensões importantes do processo de produção das notícias, uma visão limitada do processo de produção de notícias” (TRAQUINA, 2005, p. 151).

Ainda sobre essa teoria, os pesquisadores americanos Pâmela J. Shoemaker e Tim P. Vos destacam:

[...] Embora os termos canal, seção e portão impliquem estruturas físicas, está claro que não se trata em absoluto de objetos, mas de que esses representam um processo que descreve a razão pela qual e o modo como alguns itens completam seu caminho, passo a passo, da descoberta ao uso. As seções correspondem ao que ocorre no canal, como processo de revisão editorial. Os portões dizem respeito a momentos de decisão ou ação. Os *gatekeepers* determinam quais unidades passarão para determinado canal e quais passarão de uma seção à outra, exercitando suas próprias preferências e/ou agindo como representantes que cumprem uma série de políticas preestabelecidas. Eles também decidem a respeito das mudanças que devem ou não ser feitas nos itens (SHOEMAKER; VOS, 2011, p. 28).

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

Por último a teoria da agenda, agendamento e/ou denominada também de “hipótese da *agenda setting*”. Essa teoria, segundo Felipe Pena (2010, p. 142), “defende a idéia de que os consumidores de notícias tendem a considerar mais importantes os assuntos que são veiculados na imprensa, sugerindo que os meios de comunicação agendam nossas conversas”. O mesmo autor, ainda enfatiza: “[...] a mídia nos diz o que falar e pauta nossos relacionamentos”.

Uma das autoridades e estudioso desse assunto, Maxwell McCombs (2009, p. 42) comenta: “o agendamento dirige nossa atenção às etapas formativas da opinião pública quando então os temas emergem e logo, conquistam a atenção do público, uma situação

que confronta os jornalistas com uma forte responsabilidade ética para selecionar cuidadosamente os temas em suas agendas”⁵.

E frisa também:

A agenda da mídia torna-se, em boa medida, a agenda do público. [...] os veículos jornalísticos estabelecem a agenda pública. Estabelecer esta ligação com o público, colocando um assunto ou tópico na agenda pública de forma que ele se torna o foco da atenção e do pensamento do público – e, possivelmente, ação – é o estágio inicial na formação da opinião pública (McCOMBS, 2009, p. 18).

Em se tratando de mídias na sala de aula, cabe a opinião do jornalista e pesquisador Clóvis Barros Filhos (1999, p. 30):

[...] texto informativo, como qualquer enunciado, é um processo específico de individuação da linguagem enquanto código de significação. Quando um jornalista redige uma matéria, materializa um processo ininterrupto de escolhas, de eliminações que acabam constituindo uma mensagem entre uma infinidade de possibilidades preterida. Além das escolhas estritamente formais de sintaxe, de léxico, opera-se uma seleção temática. (BARROS FILHO, 1999, p. 30).

É de capital importância que a comunidade escolar (professores e gestores) ao elencar as mídias como mediação de ações práticas pedagógicas conheça e compreenda como funciona o processo de comunicação midiática, juntamente com as teorias jornalísticas.

⁵ Para um maior aprofundamento deste tema, sugere-se a leitura de *A Teoria da Agenda: a mídia e a opinião pública*, de Maxwell McCombs, 2009.

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

Assim, poderá construir e questionar os conhecimentos midiáticos com os alunos-participantes.

Para Graça Caldas (2006, p. 122):

Aprender sobre o mundo editado pela mídia é ler além das aparências, a compreender a polifonia presente nos enunciados da narrativa jornalística, não é tarefa fácil, mas desejável para uma leitura crítica da mídia. Discutir a responsabilidade social da imprensa, do jornalista, compreender as intrincadas relações de poder que estão por trás da composição dos veículos; capacitar os professores e alunos para entender os sentidos, o significado implícito no discurso da imprensa

não são tarefas fáceis. Exigem muito mais que a competência do fazer jornalístico e o entendimento claro que a linguagem utilizada pela mídia encerra múltiplas interpretações, razão pela qual a leitura da mídia na escola não deve restringir-se à leitura de um veículo, mas à pluralidade dos meios. É necessário reconhecer, portanto, que a linguagem é por natureza, ideológica. (GRAÇA CALDAS, 2006, p. 122)

A pesquisadora americana Patrícia Park Greenfield (1978, p. 140), tem a mesma opinião de Caldas, quando destaca: “[...] Os estudos comparativos de mídia poderão tornar as crianças conscientes do estilo, técnicas e tendências de cada meio midiático”.

Ao se reportar sobre a mediação das mídias, o pesquisador e professor norte-americano Douglas Kellner (2012) comenta:

[...] a alfabetização crítica da mídia abrange a leitura e a interpretação de discursos, imagens, espetáculos, narrativas e formas e gêneros de cultura da mídia. As formas de comunicação multimídia envolvem a imprensa, a fala, a visualidade e o áudio, num campo híbrido que combina tais formas, todas exigindo habilidades de interpretação e crítica. (KELLNER, 2012)

Ainda sobre esse mesmo assunto, Kellner e Share (2008, p. 691) esclarecem que essa alfabetização,

[...] é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre mídia e as audiências, informação e poder. Com essa análise corrente, a produção

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

de mídia alternativa dá aos alunos o poder de criar suas próprias mensagens, que podem desafiar textos e narrativas de mídia. (KELLNER; SHARE, 2008, p. 691).

É interessante observar que os estudos desses dois investigadores vão ao encontro dos mesmos pensamentos de Greenfield, já defendidos em 1988, quando menciona: “[...] Em virtude de a produção envolver sempre mais conhecimento do que a mera recepção parece provável que, uma vez, que as crianças tenham tido experiência como produtoras, elas serão consumidoras mais exigentes” (1988, p. 144).

Os professores precisam, de acordo com Moran (1993, p. 14), “[...] fazer uma reflexão consistente sobre a comunicação, que fundamente uma estratégia educativa adequada”. Para o pesquisador “[...] há leituras ‘apressadas’ ou deficientes da comunicação, leituras deformadas pelo viés ideológico dos grupos ou instituições que organizam a educação para os meios”. Ghilardi (1999, p. 107) também argumenta:

Ler a mídia é ler jornais, revistas, ouvir rádio, assistir a televisão, comunicar-se pelo computador e compreender os textos que produzem e as imagens que refletem. A depender dos diferentes objetivos e que os textos se apóiam, é preciso saber puxar o fio que o levará ao trabalho interpretativo revelador de como o discurso foi tecido, para perceber as intenções que estão por trás de cada palavra, de cada apresentação. Enfim, de cada ato discursivo, bem como compreender a ideologia a ele subjacente. (GHILARDI, 1999, p. 107).

A escola ao mediar o trabalho pedagógico com as mídias deverá priorizar a formação de professores. Essa formação deverá contemplar a leitura semiótica de textos midiáticos, teorias jornalísticas e pedagogia-crítica das mídias. E ser mediada, por profissionais da área de Comunicação (Jornalismo). Assim, o professor terá mais oportunidades de desenvolver no alunado-participante a construção da crítica social e o exercício de cidadania.

4. Considerações Finais

Ao levar as mídias para a sala de aula, cabe aos professores refletirem sobre a cultura escolar adotada no Projeto Político Pedagógico da Escola e acrescentar, também, a cultura midiática nesse Projeto. Assim, o professor poderá trabalhar simultaneamente

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

nas práticas pedagógicas, a interface das culturas: escolar e midiática. Nessa junção de culturas (escolar e midiática), a construção de competências permeadas pelas práticas pedagógicas poderá estar presente. Para que isso ocorra de forma satisfatória, é necessário que a escola e o Projeto Político Pedagógico dela, se apropriem e se configure numa comunicação dialógica entre professor e alunado. Essa comunicação deverá estar presente e ter visibilidade nos processos de ensino-aprendizagem formal e nas práticas pedagógicas midiáticas.

A mediação com a interface culturas escolar e midiática na sala de aula permitirá ao educando o acesso ao conhecimento das duas culturas. De posse delas, o alunado poderá desenvolver a crítica social e o exercício de cidadania, participando de projetos sobre mídias-educação nas mais diversas áreas: internet (blogs, redes sociais e outros); rádio; revista; televisão; vídeo e outros. Assim, a construção de competências e o desenvolvimento da criticidade e exercício de cidadania vai ocorrer de forma natural no processo de construção dessas propostas. É de grande importância a apropriação do conhecimento científico sobre o fazer jornalístico permeado pelas teorias do jornalismo e mídias-educação tanto pelos professores como pelos estudantes. Esse conhecimento deverá estar presente e ter visibilidade também, nas práticas pedagógicas do professor. Para isso, torna-se imprescindível a formação do docente com ênfase na cultura midiática.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e educação: a construção do campo. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor e GHILARDI, Maria Inês (orgs). **Nas telas da mídia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.
- BARROS FILHO, Clóvis. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia em sala de aula. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor e GHILARDI, Maria Inês (orgs). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- CALDAS, Graça. Mídia, Escola e leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan/abril. 2006.
- D'ANGELO, Newton. **Escolas sem professores: o rádio educativo nas décadas 1920/1940**. São Paulo, 1994. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- FORKIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Trad. Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1974, 2ª ed.

II Educom Sul

Educomunicação e Direitos Humanos

Ijuí - RS – 27 e 28 de junho de 2013

GHILARDI, Maria Inês. Mídia, poder e leitura. In: BARZOTTO, Valdir e GHILARDI, Maria Inês (orgs). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

GONNET, Jacques. **Educação e mídia**. Trad. Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

GOTHIEB, Liana. O educador Janusz Korczak. IMES. **Comunicação**. São Caetano do Sul, v. 2, n. 3. p. 35-44. jul/dez. 2001.

GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da TV, computadores e videogames. Trad. Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.

GUTIERREZ PÉREZ, Francisco. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. Trad. Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978,

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008.

_____. Novas tecnologias: novas alfabetizações: reconstruindo a educação pra o novo milênio. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: <www.moodle.ufba.br/file.php/10061/.../Douglas_Kellner.doc>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo. Pancast, 1993.

McCOMBS, Maxwell. **A teoria da agenda**: a mídia e a opinião. Trad. Jacques A. Wainberg. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire, 2005.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competência para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHOEMAKER, Pâmela e VOS, Tim. **Teoria do gatekeeping**: construção e seleção da notícia. Trad. Vivan Nickel. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

SOUSA, Jorge Pedro. Por que as notícias são como são? Construindo uma teoria da notícia. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em 20 de maio de 2012.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: Porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.