

# Revista Linha Mestra

Ano VIII. V. 8 No. 25 (ago.dez.2014)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2014n25>



Ensaio fotográfico "Papelar"

Marli Wunder e Susana Oliveira Dias

Realização:

Apoio:



CORREIO Escola  
multimídia



GRUPORC ANJ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS  
[www.anj.org.br](http://www.anj.org.br)

## SUMÁRIO

EDITORIAL .....	2
Alik Wunder	
Marcus Novaes	
APRESENTAÇÃO .....	3
ENTRE GRITOS E SATÉLITES, AS IMAGENS À NOSSA VOLTA.....	3
Fabiano Ormaneze	
A PUBLICIDADE VIRTUAL ATRAVÉS DE HIPERTEXTOS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ADOLESCENTE.....	4
Adriano Machado Oliveira	
Dalsiza Claudia Macedo Coutinho	
LITERATURA INFANTIL: UM OLHAR PARA A LEITURA DOS LIVROS ILUSTRADOS.....	14
Andrea Rodrigues Dalcin	
A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR .....	22
Andréia Regina de Oliveira Camargo	
DO TEXTO AO DIGITAL: MÚLTIPLAS LEITURAS .....	32
Ângela Junquer	
Elizena Cortez	
O JORNAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	41
Carlos André Bogéa Pereira	
Waléria de Jesus Barbosa Soares	
O OLHAR DA IMPRENSA PAULISTANA E CAMPINEIRA SOBRE O JOGO SÃO PAULO X PONTE PRETA (COPA SULAMERICANA 2013) .....	48
César Augusto Gomes	
O JORNAL NA ESCOLA E A EDUCOMUNICAÇÃO.....	57
Dulce Mirian Zorzenon Rodrigues	
ACESSIBILIDADE NA WEB: A INCLUSÃO PASSA PELO ACESSO .....	65
Fabiana Fator Gouvêa Bonilha	
EDUCOMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA E JORNALISMO LITERÁRIO: TRÊS TEORIAS E ALGUMAS PROPOSTAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO.....	70
Fabiano Ormaneze	
REVOLTA DAS AGULHAS .....	81
Fernanda Maria Macahiba Massagardi	
SURDEZ E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES DE NOVAS PRÁTICAS (?) .....	89
Janaina Cabello	

## SUMÁRIO

O ENSINO DOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE MUNICIPAL: CONTINUIDADE OU RUPTURAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO?.....	98
Juliana Gava Bissoto e Silva	
Luzia Bueno	
O USO DO GÊNERO CRÔNICA JORNALÍSTICA NAS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	108
Liene Costa	
JORNAL <i>BIOSFERAS</i> – DIÁLOGO ENTRE MÍDIA, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO.....	115
Marcia Reami Pechula	
Arthur de Lima e Silva	
Andre Luiz de Camargo Estevam	
Fernanda Leite Alcântara	
A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EJA: O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO.....	124
Maria Cecília Sousa de Moraes	
FRAGMENTOS MIDIÁTICOS – YOUTUBE .....	136
Maria Joana B. S. Montes	
OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	145
Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira	
Luzia Bueno	
OS LIVROS DIDÁTICOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS: O USO DO JORNAL, ARTEFATO OU INSTRUMENTO DO PROFESSOR? .....	153
Pedro José de Lara	
Luzia Bueno	
JORNAL COMUNITÁRIO ONLINE: A VOZ DO BEIRU EM TEXTOS ESCRITOS, ORAIS E EM IMAGENS DIGITAIS .....	161
Rosane Cristina Prudente Rose Thioune	
A CRIAÇÃO DE FILMES PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA HISTÓRIA DO BRASIL .....	170
Rutemara Florêncio	
NAS PISTAS DE VELÀZQUEZ: PRODUÇÃO IMAGINÁRIA E ONTOLOGIA NA SOCIEDADE DAS ILUSÕES .....	178
Sheila Daniela Medeiros dos Santos	
AS CRIANÇAS, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA .....	186
Simone Ronzani	

# Revista Linha Mestra

Ano VIII. V. 8 No. 25 (ago.dez.2014)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2014n25>

## Expediente

### Editores

Alik Wunder

Marcus Novaes

### Comitê Científico

Colegiado de Representantes da ALB

Diretoria da ALB

## Participação Especial nesta Edição da Revista Linha Mestra

### Equipe Técnica – Comissão Organizadora do 7º Seminário "O professor e a leitura do jornal"

Cecília de Godoy Camargo Pavani – Projeto Correio Escola Multimídia, Grupo RAC

Fabiano Ormaneze – Projeto Correio Escola Multimídia/ PUC-Campinas

Ana Gabriela Simões Borges – Programa ‘Jornal e Educação’, ANJ

Antonio Carlos Amorim – FE/Unicamp

Ana Lúcia Horta Nogueira - FFCLRP/USP Ribeirão Preto

Alik Wunder - FE/Unicamp

Davina Marques - IFSP

Alda Romaguera - Uniso

Ubirajara Alencar Rodrigues - FE/Unicamp

### Comissão Científica

Antonio Carlos Amorim – FE/Unicamp

Fabiano Ormaneze – PUC-Campinas

Ubirajara Alencar Rodrigues- FE/Unicamp

Davina Marques - IFSP

Alik Wunder - FE/Unicamp

Ana Lúcia Horta Nogueira – FFCLRP/USP Ribeirão Preto

Gabriela Fiorin Rigotti – FE/Unicamp

Lílian Lopes Martin da Silva – FE/Unicamp

Norma Sandra de Almeida Ferreira – FE/Unicamp

Clecio dos Santos Bunzen Júnior – Unifesp

Gildenir Carolino Santos – FE/Unicamp

Heitor Gribl – IEL/Unicamp

Rúbia Cruz – Unisal – Campinas

Luciane Moreira de Oliveira – PUC-Campinas

Maria Inês Ghilardi Lucena – PUC-Campinas

### Arte

Marli Wunder e Susana Oliveira Dias - Ensaio fotográfico "Papelar"

### Editoração

Nelson Silva

## EDITORIAL

Alik Wunder  
Marcus Novaes

A Revista Linha Mestra traz, neste número, os trabalhos apresentados no 7º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura de Jornais”, que teve como tema "Educação, Comunicação e Sociedade do Espetáculo". O seminário ocorreu nos dias 24 e 25 de abril de 2014, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e teve como organizadores a Associação de Leitura do Brasil (ALB), a Faculdade de Educação/Unicamp, o Grupo RAC – Projeto Correio Escola Multimídia -, a Associação Nacional de Jornal (ANJ) e o curso de pós-graduação em Educomunicação e Midialogia do Centro Universitário Salesiano (Unisal-Campinas).

A publicação dos trabalhos completos do Seminário, reafirma os desejos da Revista Linha Mestra e da ALB de ampliar o acesso e a circulação de textos voltados à temática da educação e da leitura de forma múltipla ao privilegiar diferentes possibilidades de pensamentos. O Seminário apresentou potentes partilhas e debates entre docentes e pesquisadores sobre a interface entre o jornal impresso e os diversos suportes midiáticos da contemporaneidade, problematizando -possíveis produções de subjetividades na relação com os currículos, as publicidades, as artes, o consumo, as imagens e a espetacularização da vida.

Os 22 textos são apresentados aqui por Fabiano Ormanzeze, professor da PUC-Campinas e coordenador de jornalismo do projeto Correio Escola Multimídia, que organizou, junto à ALB este número da Revista Linha Mestra.

É com alegria e com animação que celebramos aqui as parcerias e os bons encontros. Que a leitura deste artigos proliferem mais pensamentos e experiências de reflexão e criação com palavras e imagens nas escolas, nas universidades, nas redações de jornais, blogs ...

Boa leitura!

## APRESENTAÇÃO

### ENTRE GRITOS E SATÉLITES, AS IMAGENS À NOSSA VOLTA

Fabiano Ormaneze<sup>1</sup>

Há um livro já considerado clássico na área de comunicação chamado “Do grito ao satélite” (Editora Mantiqueira, 2001). Nele, o autor, Antônio Costella, reflete sobre a evolução dos meios de comunicação e como a sociedade foi sendo influenciada e (des)moldada por meio da interação com os instrumentos midiáticos. Há ainda outra obra, esta clássica para várias áreas do conhecimento, escrita no alvoreço dos anos 60 na França: trata-se de “A sociedade do espetáculo”, de Guy Debord.

As duas obras são lembradas aqui porque, enquanto uma analisa de que forma a sociedade constituiu parte de suas características a partir da interação midiática, a segunda demonstra, de forma visionária para a época de sua escrita, como as relações sociais são medidas, em nosso tempo, por imagens. Imagens de si, imagens do outro, imagens formadas pelo outro, imagens formadas para o outro... Num período em que a interatividade, o acesso facilitado à mídia e a transgressão do velho esquema emissor/ativo-receptor/passivo são indiscutíveis, nada mais oportuno do que abordar a implacável rede de imagens presentes no nosso dia a dia.

Esse assunto, permeado pelas relações com o consumo e a performatividade, foi tema do 7º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura de Jornal”, realizado na Unicamp em abril de 2014, promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), o Programa Jornal e Educação (PJE), da Associação Nacional de Jornais (ANJ), e o Projeto Correio Escola Multimídia, do Grupo RAC, com apoio da Capes. Com o tema “Comunicação, Educação e Liberdade na Sociedade do Espetáculo”, o evento reuniu pesquisadores e professores dos vários níveis de ensino. Os textos que publicamos nesta edição da Linha Mestra são fruto das sessões de comunicação do evento.

Nessa realidade ou nessa ficção (qual seria o limite entre as duas, uma vez que, conforme já disse Lacan, a ficção é parte inerente do real, talvez a única forma de atingi-lo?), o papel da educação se reveste de outras demandas e necessidades. Assim, os textos aqui publicados colaboram para esse debate, ao propor análises teóricas e relatos de experiências docentes que convergem mídia e educação, imagens e representações, leitura e literatura.

A evolução das mídias não vai parar e é preciso que a educação também acompanhe esse processo, sob o risco de se ter um distanciamento ainda maior do cotidiano discente. Se, no grego, a palavra “pedagogia” tem o sentido de “aquilo que conduz”, esperamos que, em nossos dias, essa condução seja pautada, também, por reflexões e pela busca de compreensão dessa realidade/ficcionalidade multifacetada e multimidiática em que nos encontramos.

Boa leitura!

---

<sup>1</sup> Jornalista, mestre em divulgação científica e cultural pelo LabJor/IEL-Unicamp. Professor da PUC-Campinas. Coordenador de jornalismo do projeto Correio Escola Multimídia.

# A PUBLICIDADE VIRTUAL ATRAVÉS DE HIPERTEXTOS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ADOLESCENTE

Adriano Machado Oliveira<sup>1</sup>  
Dalsiza Claudia Macedo Coutinho<sup>2</sup>

## 1. A sociedade de consumo no pensamento filosófico de Hannah Arendt

O incremento significativo da produção de bens, durante o final dos anos setecentos e oitocentos, alterou dramaticamente a relação dos sujeitos com os objetos, segundo Arendt (2007). Até então, jamais passava, pela mente de um homem ou mulher ocidentais, a ideia de que adquirir alguma mercadoria redundasse em produção de prazeres individuais. De outro modo, a relação mantida pelos cidadãos com mercadorias e bens disponíveis para venda, segunda a autora, pautava-se pela sua utilidade e capacidade de enriquecer o mundo. Em outras palavras, uma mesa ou poltrona para o ambiente privativo de uma família somente eram considerados relevantes na medida em que os materiais, de que eram feitos, permitissem que eles tivessem vida longa, ou seja, durabilidade.

É neste sentido que a filósofa alemã aponta que a natureza do trabalho antes da primeira Revolução Industrial era outra. Naquele período, o artesão construía objetos para que eles fossem úteis e duráveis. Assim, existia uma relação subjetiva de satisfação na elaboração de mercadorias e bens, pois nelas estava impressa uma habilidade específica, uma desenvoltura humana para a fabricação de um determinado objeto. Na visão da autora, essa dimensão do trabalho, com vistas a fomentar o conforto e a melhoria do mundo, caracterizava o que ela denominou de *homo faber*. Esta modalidade de trabalho sobre os objetos se caracterizava pela relação direta do artesão com o objeto feito, como uma extensão de sua capacidade de produzir artefatos duráveis.

Na visão de Arendt (2007), entretanto, a eclosão da primeira Revolução Industrial gerou uma necessidade societária intransponível, a fim de que o novo modelo de produção pudesse ter êxito: de um lado, os compradores deveriam se comportar como se os objetos adquiridos no comércio de bens industrializados devessem ser substituídos por novos, quando lançados; de outro, igualmente homens e mulheres deveriam assumir uma predisposição social ou crença de que seria possível acompanhar o progresso dos novos tempos através das inovações difundidas nas recentes lojas de departamento, que apresentam suas vitrines repletas de objetos para venda.

Tal processo, intencionalmente elaborado, interferiu decisivamente para o surgimento do que a filósofa chamou *animal laborans*. Nas linhas abaixo, Costa (2005, p. 133) delinea com exatidão o modo como a autora alemã concebe esse processo:

O aumento da produtividade industrial influenciou de modo decisivo, na transformação imaginária do trabalho em labor. O avanço tecnológico, a produção de bens industriais em grande escala, a melhoria das condições de vida dos operários e a criação de um mercado de compradores despiram o trabalho de seu caráter artesanal. A velocidade com que os novos bens eram produzidos e vendidos mudou o sentido do ato de fabricar e do de comprar. Quem produzia não se percebia mais como autor de coisas feitas para atender necessidades reais, mas para serem vendidas, sendo ou não necessárias. Vender, e não fazer coisas úteis, se tornou a meta final da produção. Em consequência, o *homo faber*, isto é,

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Doutor em Educação pela UFSM. Atualmente é Professor-adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFTO).

<sup>2</sup> Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Tocantins. Bolsista Pibic-Cnpq.

o fabricante de artefatos duráveis, passou a se perceber como *animal laborans*, isto é, um produtor de objetos feitos para serem rapidamente descartados, à semelhança do que ocorre nos ciclos da reprodução biológica. A conversão do *homo faber* em *animal laborans* foi a fórmula encontrada pelos agentes econômicos de acomodar o poder de compra individual ao ritmo da produção.

Neste ponto, a partir das explicações acima, Arendt (2007) defende uma tese central em sua concepção das alterações subjetivas protagonizadas a partir da industrialização em massa: a passagem do princípio da utilidade para o princípio da felicidade.

### 1.1. O princípio da felicidade

Segundo Arendt (2007, p. 138):

Em nossa necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam já não podemos nos dar ao luxo de usá-las, de respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos que consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossos móveis, nossos carros, como se estes fossem as “boas coisas” da natureza que se deteriorariam se não fossem logo trazidas para o ciclo infundável do metabolismo do homem com a natureza. É como se houvésemos derrubado as fronteiras que distinguiam e protegiam o mundo, o artifício humano, da natureza, do processo biológico que continua a processar-se dentro dele, bem como os processos cíclicos e naturais que o rodeiam, entregando-lhes e abandonando a eles a já ameaçada estabilidade do mundo humano.

Como aponta a filósofa, já a argumentar em torno das consequências de uma sociedade organizada em torno da compra e descarte de mercadorias, o sujeito ocidental, a partir da primeira Revolução Industrial, passa a relacionar-se com os objetos de uma forma descartável. Com isso, e sob o influxo das narrativas sociais que visam convencer os compradores de que estão acompanhando o progresso com suas aquisições, produzem-se disposições subjetivas para ver, nos objetos, uma fonte de satisfação imediata e não mais utensílios para uma vida confortável e segura a longo prazo.

Homens e mulheres passam, inadvertidamente, a ver nos objetos industriais ícones da felicidade, passaportes para a fruição de emoções prazerosas com suas posses, mesmo que de antemão, estejam convencidos de que, em breve, deverão substituí-los por outros mais novos e, supostamente, melhores que os anteriores. Assim opera, segundo a filósofa, o novo princípio da felicidade: dos objetos se espera somente a obtenção de prazer e, não mais, a utilidade – preocupação agora desnecessária em um sistema produtivo, que investe na obsolescência imediata dos próprios artigos que produz com vistas à manutenção dos comportamentos de compra dos então consumidores.

## 2. A relação com os objetos de mercado na perspectiva psicanalítica de Jurandir Freire Costa

Na visão de Costa (2005), Arendt (2007) enuncia alguns dos efeitos da sociedade de consumidores, na dimensão subjetiva. Todavia, deixa em aberto o móvel do comportamento dos sujeitos a fim de que passem a concordar com os vendedores diante da nova demanda do mercado: comportarem-se como se necessitassem de mercadorias sem, ao menos, precisarem delas.

Considera o autor, ao refletir sobre as teses de Arendt (2007):

Pode-se perguntar... por que o indivíduo teria assumido as disposições emocionais dos “mais necessitados e pobres”, se não era este o seu caso? Por que se conduzir como miserável quando se é opulento? Por que se comportar de forma tão contrária ao senso comum de todas as épocas? Arendt não explica. A mecânica do engodo psicológico é deixada em branco. Não sabemos por que os indivíduos cedem à ilusão de associar aquisição de objetos materiais à felicidade.

Tal ausência de resposta quanto às questões levantadas acima, por outro lado, será justamente o elemento central do desenvolvimento das ideias de Costa (2005). Sua teorização, neste sentido, busca compreender as disposições psicológicas dos sujeitos que os levam em direção aos comportamentos de consumo.

Seu interesse reside, dito isso, no modo como se produz uma subjetividade que se orienta para a compra de objetos, na segunda metade do século XX. Isso devido ao fato de que, nos períodos anteriores ao capitalismo neoliberal, a lógica da compra de objetos se mostra clara para o psicanalista: o sujeito vê nos objetos, na esteira de Sennet (1998), um substrato material para dar concretude e visibilidade a aspectos de sua sentimentalidade e outros atributos da vida interior. Dessa perspectiva, pode-se considerar que homens e mulheres se comportavam como consumidores, até meados do século XX, porque tal prática operava como um suporte da identidade pessoal, ou seja, uma exteriorização da vida introspectiva, até então, valorizada pela cultura das classes médias e altas do ocidente (COSTA, 2005).

Sobre essa dinâmica psicológica e cultural na relação com os objetos, argumenta Costa (2005, p. 160-161):

Na *moral dos sentimentos*, o acervo de bens materiais evocava pedaços expressivos da vida íntima do casal e da família. Longe de se aparentarem à volatilidade dos nutrientes, eles faziam parte dos acontecimentos morais e afetivos que eram legados às futuras gerações como lembretes de vidas logradas. Assim, é implausível afirmar que o comprismo foi, desde sempre, um consumismo narcísico. Esta opinião ou ignora a história da privacidade burguesa ou assume uma posição de princípio ainda mais contestável, a de que a vida emocional pode se exprimir sem o auxílio de suportes materiais. As emoções exprimem, em primeira instância, as disposições corporais dos organismos humanos individuais. Mas, para se transformarem em condutas, têm de recorrer ao entorno material. Sem os objetos que operem a transição entre o potencial biológico e a manifestação cultural, o fato emocional não teria como se tornar visível, entendível e partilhável por todos.

Em seguida, o autor conclui (2005, p. 162-163):

Os objetos não são, de forma “intrínseca”, impróprios ou irredutíveis à conversão afetiva. Na relação do sujeito com o mundo, todo objeto cede parte de sua concretude física à imaginação emocional e toda intencionalidade emocional recorre à matéria física dos objetos para ganhar consistência e durabilidade culturais.

Por outro lado, para o autor em pauta, da segunda metade do século XX até o cenário contemporâneo, os traços comportamentais acima descritos – pertencentes a um contexto cultural em que os objetos eram tidos como oportunidade de expressar aspectos da personalidade –, deixam o cume da hierarquia dos valores sociais e dão lugar a outros,

diametralmente opostos. A moral dos sentimentos, assim, com sua ênfase no desenvolvimento da individualidade e de uma ascese das emoções, através da introspecção, deixa de ser o modelo hegemônico na construção de si, para que, ao longo das últimas seis décadas, a moral do prazer e a moral das sensações passem a locupletar as disposições subjetivas dos sujeitos.

De acordo com o teórico da psicanálise:

Durante séculos da história ocidental, oscilamos entre duas formas básicas de definição do sujeito. Na primeira, se buscava conhecer “o que se é” pelo que se fazia, ou, o que dá no mesmo, pela maneira como aparecíamos exteriormente ao olhar do outro. Na segunda, insinuada na tradição estoíco-cristã e plenamente realizada no apogeu do homem sentimental, o indivíduo “era verdadeiramente” sua interioridade emocional e moral protegida do mundo. As duas formas, malgrado as diferenças, tinham em comum a exclusão do corpo no processo de formação das identidades individuais. Nada do que fôssemos, do ponto de vista físico, intervinha na definição do que deveríamos ser, dos pontos de vista emocional, intelectual, moral, político, artístico ou espiritual (COSTA, 2005, p. 165).

Como indicam os apontamentos acima, encontramos-nos diante de um novo processo de subjetivação. Cerca de dois séculos de uma cultura do intimismo psicológico e sentimental dão lugar ao corpo e suas sensações como depositários dos investimentos de homens e mulheres.

Essa reviravolta nos ideais de eu, segundo Costa (2005), responde por três alterações sociais significativas do mundo contemporâneo: a) as mudanças, nas últimas décadas, da natureza do trabalho; b) a nova relação dos sujeitos com a autoimagem corporal; e, c) o enfraquecimento e derrocada social da autoridade. Essas modificações promovem um novo cenário social, no qual diferentes dispositivos sociais produzirão operações específicas, as quais, isoladamente e em conjunto, terminarão por fazer com que homens e mulheres construam uma nova relação com os objetos de mercado.

## **2.1. Identidades flexíveis e ênfase no presente**

No que se refere às mudanças vivenciadas no mundo ocidental com relação ao trabalho, Costa (2005), mais uma vez, vale-se do pensamento de Sennet (1999). A partir das considerações feitas pelo autor norte-americano em “A corrosão do caráter” (SENNET, 1999), Costa (2005) aponta para a vigência de relações de trabalho nas quais o empregado deve despir-se de sua identidade pessoal.

Com isso, outros atributos são nomeados como símbolos do bom trabalhador, no capitalismo neoliberal:

O bom profissional é flexível, assertivo e, se possível, polido. Antes de tudo, porém, deve ser superficial nos contatos humanos e blasé em relação a projetos pessoais ou extrapessoais duradouros. A primeira lição do novo mundo dos negócios é o desapego a pessoas, lugares geográficos, tradições étnicas, religiosas ou políticas, e, enfim, a própria história pessoal. A identidade do indivíduo configurada pelo mapa do mercado é a do “desenraizado” (COSTA, 2005, p. 163-164).

De acordo com essas observações, uma nova ética do trabalho foi estabelecida, nas últimas décadas, principalmente sob o influxo da flexibilização das leis trabalhistas em inúmeros países e da conseqüente liberdade de ação concedida a empresários e grandes corporações (BIANCHETTI, 2005). O que Costa (2005) procura evidenciar, nesse sentido, são os valores que

passam a nortear e a regular a natureza da performance, que homens e mulheres devem possuir, quando se vinculam às instituições privadas, na medida em que as narrativas empresariais demandam sujeitos desprovidos de características do sujeito propriamente moderno. Dentre os traços desse último, podemos destacar a elaboração de projetos de vida de longo prazo, a constituição de laços afetivos sólidos, a importância atribuída ao vínculo com a localidade, a busca pelo bem comum, etc. Todos esses atributos, por sua vez, ao invés de facilitar o trabalho das empresas o dificultaria, pois, trabalhadores com identidades rigidamente definidas não são maleáveis o suficiente para se adequarem à identidade fornecida pelas próprias corporações.

Dito de outro modo, a mudança no aparecer social, a qual para Costa (2005) se refere à esfera do trabalho, colabora para desencaixar os sujeitos contemporâneos das antigas identidades sólidas, apontadas por Bauman (1998), e que somente se faziam possíveis pela estabilidade de seus postos de trabalho. Em substituição a uma construção de si alicerçada em uma conjuntura econômica que favorecia o planejamento da vida, temos agora outra, a qual não encontra mais os antigos alicerces para seus projetos e, somando-se a isso, vê-se, constantemente, interpelada para despojar-se de responsabilidades familiares, cívicas e éticas, as quais poderiam dificultar as margens de escolha dos gerentes do capital.

Diante desse contexto, argumenta Costa (2005, p. 164):

Em função disso, o perfil moral dos objetos se alterou. A identidade do sujeito sentimental tinha como matriz imaginária o museu. Nela, tudo era retido para que a memória do passado iluminasse o presente e o futuro. A do turista toma o passado como uma fita de vídeo, que sempre pode ser apagada para registrar novas imagens da identidade e da realidade.

Em seguida, o autor conclui, ao concordar com o diagnóstico de Bauman (1998) acerca das identidades individuais,

Nesta forma de subjetivação – que Bauman chamou de “identidade de palimpsesto” –, os objetos não devem mais remeter o sujeito à sua história pregressa ou a cenários socioculturais que atropelem o desempenho econômico [...]. O útil, o apreciável, é o que não deixa rastros. O objeto deve “agregar” valor social – e não sentimental – a seu portador, ou seja, deve ser um crachá, um *passaporte* que identifique o turista vencedor em qualquer lugar, situação ou momento da vida (Ibid., p. 164-165).

A nova ética do trabalho, regida por critérios que interferem na sociabilidade e na construção de si, produz discursos que interpelam os sujeitos na direção da assunção de comportamentos moralmente flexíveis e manutenção de vínculos afetivos e familiares frágeis ou passíveis de reordenamento imediato. Diante desse propósito, segundo Bauman (1998), os objetos assumem a função de agregar valor social a seus possuidores, ao mesmo tempo em que proporcionam um prazer imediato e não cobram responsabilidades ou vínculos de longo prazo. Deles, pode-se dizer que o tipo contemporâneo do turista – um dos novos modelos de construção de si na relação com o mundo –, nada espera para além da vivência do momento presente, visto que logo poderá substituí-lo por outro, de acordo com a situação e a localidade em que se encontrar (Ibid.).

### **3. Adolescência, sociedade de consumo e virtualidade**

Diante do quadro exposto até aqui, pode-se afirmar que a construção da adolescência, em particular, no cenário contemporâneo, constitui-se em um processo indissociável das narrativas

de mercado da sociedade de consumo. Isto por que, em médias e grandes cidades, o sujeito adolescente é constantemente associado a marcas de produtos de ginástica, cosmética, alimentos, roupas, calçados, e mesmo locais de diversão, tal como se vivenciar uma fase de transição da infância para a adultez significasse, inequivocamente, a participação na vida social através da aquisição de objetos de mercado.

Como argumenta Jerusalinsky (2004), o problema de todo sujeito é como se representar no laço social, ou seja, o que valem e como reverberam seus atos e palavras perante o outro. Nessa direção, pode-se afirmar que o comportamento de consumidor expresso por não poucos sujeitos adolescentes, antes que ser considerado como uma opção autônoma, deve ser visto como um sintoma da sociabilidade engendrada no atual contexto sócio-histórico. Noutras palavras, o adolescente que superinveste em sua relação com os objetos, pois, nada mais simboliza que o direcionamento de nossos desejos coletivos, na contemporaneidade.

Somando-se a isso, desde o ano de 1995, no Brasil, vivemos um contexto de crescente virtualização dos dispositivos da sociedade de consumo. No lugar de plataformas de comunicação que originalmente somente proporcionavam interações instantâneas, hoje temos uma profusão de plataformas virtuais, seja elas comunicacionais ou de notícias, nas quais a presença de anúncios publicitários se faz permanente. Exemplos desse processo são as plataformas *Youtube*, *Twitter* e *Facebook*, as quais inequivocamente demonstram direcionar seus usuários para a visualização de seus anunciantes – a saber: grandes empresas do setor automobilístico, computacional, cosmético, alimentar, etc.

Com isso, impõem-se a seguinte questão: em que medida a internet ainda pode ser considerada, como territorialidade social, um espaço eminentemente neutro de construção do sujeito? Em que medida, pois, não estaríamos a assistir, na atualidade, uma consolidação das plataformas virtuais de comunicabilidade e de notícias como dispositivos reprodutores da sociedade de consumo?

Para Campbell (2001), a sociedade de consumo tem nas disposições psicológicas do devaneio e da fantasia um de seus principais elementos para sua perpetuação. Enquanto no devaneio, o sujeito vivencia um prazer imaginativo, no plano mental, pela posse do objeto de desejo, na fantasia, um prazer semelhante se daria, agora pela simples imaginação da posse de um objeto qualquer. No primeiro caso, existe um vínculo com a realidade. O devaneio, pois, significa uma antecipação prazerosa, de cunho imaginativo, acerca de algo que potencialmente se pode possuir ou esperar que ocorra. A fantasia, por sua vez, não possui esse vínculo com situações potenciais. Trata-se do mero prazer de controlar algo ilusório, no plano mental, pela simples intenção de imaginar como seria ocorrer algo absolutamente distante (Ibid.).

As conceituações de Campbell (2001), aqui brevemente formuladas, servem-nos de ferramenta para a compreensão da quantidade significativa de horas que os adolescentes têm passado junto à internet. De fato, pode-se inferir tratar-se de uma busca de prazer sensorial provocada pela imersão no ciberespaço, com sua diversidade de plataformas, imagens, cores, lugares, pessoas, ofertas de produtos, etc. Na internet não há desprazer. Basta um clique para que se esteja já em outro domínio virtual, experimentando outras sensações audiovisuais com conteúdos distintos daquele anterior, agora obsoleto.

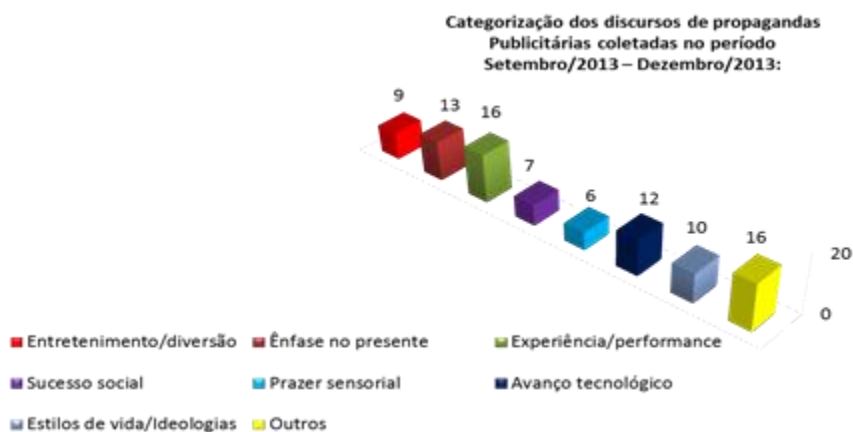
Nessa direção, ao tomarmos como marco as disposições psicológicas do devaneio e da fantasia, a partir de Campbell (2001), podemos avaliar o quanto as publicidades em hipertexto podem estar a despertar o interesse dos adolescentes brasileiros.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Com vistas a investigarmos a natureza discursiva e o número de anúncios publicitários virtuais presentes nas plataformas *Youtube*, *Twitter*, *Facebook*, e nos sites *Uol*, *R.7.com*, *Veja*

e Terra, foram coletadas propagandas em hipertexto presentes nesses domínios durante três meses, com frequência semanal de dois dias na semana. Os sites de notícia e entretenimento foram selecionados a partir de um estudo piloto, feito em páginas pessoais de usuários do Facebook. Foram visitados 300 perfis de adolescentes entre 13 e 17 anos, observando comentários ou postagens que fizessem referência a algum site de notícia ou entretenimento. Após a realização do estudo piloto, selecionamos os dois sites de notícia e os dois sites de entretenimento mais mencionados: UOL, Terra, RT.com e Veja. Todos os anúncios publicitários com hipertexto, os quais potencialmente poderiam incidir sobre o público adolescente foram registrados em imagem e arquivados. Em seguida, esses anúncios foram categorizados por ênfase discursiva, ao ser efetuada a análise de conteúdo dos mesmos. Os resultados apresentados a seguir, e sua análise subsequente, consistem em análise parcial de resultados da pesquisa “Sociedade de consumo e cultura a internet: uma investigação acerca dos discursos publicitários na *web* para o público adolescente”, iniciada em agosto de 2013.

## 5. Resultados



Dentre essas categorias, discutiremos no presente trabalho as seguintes: experiência/performance, estilos de vida ideologias, entretenimento/diversão.

### **Experiência/performance**

Essa categoria se refere a propagandas cujo discurso faz referência a possíveis experiências que podem ser vivenciadas pelo indivíduo ao comprar um produto, neste caso o discurso presente no anúncio faz o consumidor pensar que todas as suas expectativas idealizadas serão por ele vivenciadas. Os discursos remetem a ideia de que a eficiência e o desempenho do objeto proporcionarão novas experiências ao consumidor ao utilizar aquele produto.

Este anúncio da Sony exemplifica essa categoria.



Nessa propaganda não há imagem do produto, no entanto podemos aludir que se trata de um aparelho televisivo, visto que é um dos meios – o mais tradicional e mais popular – pelos quais os jogos da copa podem ser assistidos.

Observa-se em destaque, no anúncio em questão, a frase “viva a copa da sua vida”, esse discurso pode ser interpretado como a possibilidade do indivíduo ter a experiência de viver a copa do mundo sem sair de casa, de poder viver as mesmas emoções e compartilhar da mesma felicidade e do mesmo entusiasmo sentido pelas pessoas que estarão vendo os jogos da arquibancada.

Também, é atribuído à Copa um grande significado quando diz que é a Copa da vida da pessoa, pois dessa forma ela não poderá deixar de viver esse acontecimento, porque será uma experiência única.

Há outra interpretação possível a essa propaganda. Pode-se pensar que “viva a copa da sua vida” e “inaugure seu estádio” signifique que a vida do indivíduo está sendo comparada à copa do mundo, um grande e “importante” evento que atrai a atenção de muitas pessoas, e que agora o indivíduo tem a possibilidade de inaugurar esse lado da vida que ele ainda não conhecia e vivê-lo.

Em nenhum momento o anúncio se preocupa em mostrar a utilidade ou a qualidade da marca, visto que esses dois elementos não despertariam, na pessoa que está sendo alcançada por essa propaganda, nenhum devaneio se não houvesse uma necessidade real de comprá-lo.

### **Estilos de vida/ideologias**

Os anúncios dessa categoria contêm discursos que estão voltados para a determinação de padrões de consumo, construção de identidades, estilos de vida e construção de formas de pensar e de agir.

Observamos que a intenção é vender o que está no plano abstrato, pois assim o sujeito estará agregando valor a sua identidade (BAUMAN, 1998), mesmo que isso se dê no plano totalmente imaginativo e não se verifique qualquer repercussão em seus laços sociais.



O discurso acima, pode-se inferir, incentiva o sujeito a possuir uma identidade flexível, ao buscar conceder uma ênfase para a idéia de mudança como um atributo valorativo importante da contemporaneidade (COSTA, 2005). Em um mundo líquido (BAUMAN, 2007), onde as coisas possuem uma existência passageira, e onde a vida também supostamente está em constante movimento, esse produto terá durabilidade para fazer parte da vida da pessoa a qualquer tempo. Então o discurso: “você muda, ele também”.

### Entretenimento/diversão

Para Costa (2005), vivemos sob uma moral do entretenimento. Contudo, entretenimento não é sinônimo de diversão. A diversão é uma pausa nas responsabilidades éticas, com vistas ao descanso físico e mental. Entretenimento, por sua vez, é a vida tornada diversão.

Embora não possamos afirmar que um simples anúncio publicitário incentiva a moral do entretenimento, por outro lado, pode-se pressupor que uma ênfase discursiva constantemente voltada para a diversão, com relação a vários aspectos da vida social, possa efetivamente colaborar para a legitimação da vida envolta em entretenimentos como ideal de eu (Ibid.).

O anúncio abaixo, por conseguinte, corrobora esse ponto de vista teórico.



### 6. Considerações finais

A partir do que acima foi exposto, percebe-se que as categorias encontradas e os discursos evidenciados podem ser interpretados a partir dos diagnósticos socioculturais efetuados por alguns analistas da contemporaneidade.

A atribuição de significados subjetivos aos produtos pode redundar em substanciais devaneios para o sujeito, conforme Campbell (2001). Nesse sentido, de acordo com Arendt (2007), a compra de objetos ultrapassa a lógica da utilidade para que predomine o princípio da felicidade.

Ao final do presente trabalho, portanto, no qual procuramos trazer indícios de que a internet consiste em um espaço importante de divulgação de narrativas publicitárias, pode-se afirmar que a virtualidade pode estar a se constituir em um lócus de reprodução da sociedade de consumo.

Ao considerarmos o desenvolvimento da tecnologia na produção de diversos produtos eletrônicos que permitem o acesso à internet a qualquer tempo e lugar, podemos avaliar o crescente papel que a publicidade virtual passará a ocupar na produção de subjetividade adolescente. Por conseguinte, a adolescência contemporânea, nas próximas décadas, apresentar-se-á, ao que tudo indica, cada vez mais vulnerável às distintas narrativas publicitárias difundidas virtualmente – as quais parecem, desde já, cada vez mais possuir, para não poucos sujeitos, um papel decisivo na construção de seus estilos de vida.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPBELL, Colin. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CHAUI, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. 1. ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

# LITERATURA INFANTIL: UM OLHAR PARA A LEITURA DOS LIVROS ILUSTRADOS

Andrea Rodrigues Dalcin<sup>1</sup>

## Práticas em sala de aula e o livro de literatura infantil: algumas considerações

O professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas [...]. Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere [...] (ZILBERMAN, 2003).

Múltiplas visões, múltiplos olhares, múltiplas práticas e múltiplas operações parecem estar presentes nas maneiras de fazer do professor acerca da leitura realizada para si e para seus alunos. São formas distintas de manusear o objeto livro, de apreciar seu ritmo, de relacionar o texto, a imagem e o suporte, enfim, de conferir as “múltiplas visões que cada criação literária sugere”, como nos traz as palavras de Zilberman.

Olhar para as práticas envolve, antes de tudo, considerar o contexto histórico, visto que, os sujeitos são de carne e osso, datados historicamente, aspecto que faz com que os sentidos atribuídos aos indícios percebidos em seu cotidiano, sejam distintos. Nessa direção, o contexto escolar, parece indicar múltiplas operações possíveis de serem identificadas na leitura de professores e alunos, a partir do momento em que há um olhar atento aos vestígios deixados pelos diferentes sujeitos.

No ímpeto de suas táticas, as pessoas nos deixam pistas, que podem ser consideradas indicativas para sua formação, tais como as práticas que conduzam os alunos à aprendizagem, já que este é quem deve fazer o trabalho intelectual, o registro da ação didática, a reflexão sobre o fazer e o diálogo entre professores.

Dar visibilidade às práticas cotidianas (neste caso às práticas de leitura do livro ilustrado) significa estar atento aos gestos que ligam as ideias aos lugares, sendo esta uma especificidade da história em sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos em cada momento histórico. Discutir este aspecto é poder enveredar-se nas relações entre teoria e prática na vida profissional dos professores que, por sua vez, também se transforma historicamente.

Todavia, tanto no passado como no presente, as práticas sempre são consideradas irredutíveis ao discurso que as prescreve. Nesse sentido, pensar na leitura significa inscrever e direcionar o olhar atento, cuidadoso e detalhista aos usos criativos ou inventivos que as pessoas fazem em suas práticas cotidianas para analisar e discutir as operações que ali se fazem presentes.

Pensar nas práticas de leitura utilizando os livros de literatura infantil significa acompanhar as transformações ocorridas nesses objetos. Sabemos que o livro de literatura infantil vem se firmando como produção singular na relação entre texto, imagem e suporte como podemos ver no excerto abaixo:

O livro infantil brasileiro vem se firmando como produção singular dotada de linguagem poética, de identidade que o distingue enquanto manifestação cultural específica. A partir dos anos 1970, o livro infantil passa por extraordinária renovação. Dos formatos às relações texto–imagem, das concepções gráficas à qualidade técnica do produto, tudo é praticamente reinventado. (LIMA, p. ii).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, integrante do Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>2</sup> LIMA, G. Dissertação de Mestrado. *O Design Gráfico do Livro Infantil Brasileiro – a década de 70* – Ziraldo, Gian Calvi, Eliardo França, p. ii.

Reinventar e estabelecer novas relações com o objeto livro parece permear o contexto de cada tempo histórico. Conforme excerto acima, se a partir dos anos 1970 o livro se renova, é porque há aspectos que constituem o jogo de modernização desse período, jogo este que se expressa na produção em larga escala de obras para crianças, na tentativa de popularizar o livro e no uso da literatura para discutir temas considerados, até então, impróprios para crianças.

Nessa direção, o conteúdo da história torna-se uma revolução nas obras de grandes autores, sendo esse o tom deste período: o acontecimento e a grande transformação da história estão no texto, enquanto que a ilustração ainda é vista como interpretação da palavra do autor.

Todavia, obras como, por exemplo, *Flicts* (anos 1970) de Ziraldo, *Ida e volta* (1976) e *Domingo de manhã* (1976) de Juarez Machado, são exceções desse período, pois a inovação também se faz presente no campo da ilustração, que passa a ganhar um peso tão importante quanto ao que é dado à palavra. São obras como essas que permitem novas relações e reinvenções entre formato, texto e imagem.

Assim, a singularidade e mudança de paradigma responsáveis pela renovação do livro infantil nas relações entre texto, imagem e suporte são alguns dispositivos que nos levam a investigar a tensão existente na leitura do livro ilustrado (*picturebook*)<sup>3</sup> de professores e alunos, pois ao olharmos para este objeto nessa perspectiva, ampliamos a concepção tradicional do livro como apenas suporte de texto e imagem, aspecto este que pode indicar inúmeras possibilidades de criação para os leitores.

Nesse sentido, o livro ilustrado rompe com a ideia, na história da ilustração, de que a imagem reproduz o que está escrito na página. Isso faz do livro um todo articulado, e o leitor, neste tipo de obra, está para além da leitura de texto e imagem. Nessa direção, indagamos: como é que o leitor-aluno ou o leitor-professor se apropriam das imagens dos livros? Como estabelecem as relações das imagens com os demais dispositivos e protocolos de leitura existentes no livro?

Se a leitura do texto é sempre prática inventiva, com a leitura e as relações estabelecidas no objeto livro parece ocorrer a mesma situação. Portanto, investigar a leitura, os usos da imagem dos livros infantis na escola e as relações estabelecidas pelos leitores entre texto, imagem e suporte na perspectiva do livro ilustrado é foco dessa pesquisa.

Tais considerações são pensadas tendo em vista a ilustração entendida como escrita e, nesse viés, torna-se essencial buscarmos referência em outras áreas, tais como cinema e arte, para discutirmos a leitura dos livros ilustrados. Isso se deve ao fato de as ilustrações possuírem protocolos de leitura que lhes são próprios (*zoom*, *close*, enquadramentos, página dupla, tempo de leitura, afastamentos etc.).

Esse dado já indica que é necessária a formação do leitor, pois olhar para esses leitores (professores e alunos), significa enveredar pelo campo das práticas e do trabalho desenvolvidos com literatura infantil na escola do ensino fundamental. Diante disso, indagamos: se o trabalho acontece, como é feito? E quanto ao trabalho com o livro ilustrado, como é realizado? Há discussões sobre esses livros? Há compreensão sobre sua distinção? Há clareza de que as práticas necessitam ser reinventadas diante da leitura desses livros que também estão se reinventando?

Romper com a ideia de que a imagem reproduz o que está escrito no texto, tratando o objeto livro como um todo articulado parece ser uma inovação do livro ilustrado. Sendo assim, como tais conexões são estabelecidas pelos leitores adultos e crianças dos livros ilustrados

---

<sup>3</sup> Até o momento, tratamos o livro ilustrado como um “tipo” de obra para criança que comporta imagens. Pertencente ao domínio da literatura infantil, o livro ilustrado pode ser considerado um gênero? É de observar, com Davis Lewis, que o livro ilustrado pode acolher alguns gêneros sem constituir por si só um gênero identificável: “[...] o livro ilustrado não é um gênero [...]. O que encontramos no livro ilustrado é um tipo de linguagem que incorpora ou assimila gêneros, tipos de linguagem e tipos de ilustração”. De fato, o livro ilustrado engloba vários gêneros pertencentes às categorias da literatura geral. Nele encontramos tanto contos de fada como histórias policiais ou poesias. (LINDEN, 2011, p. 29).

infantis? Nas palavras de Linden (2011), ler o livro ilustrado envolve a apreciação, por parte do leitor, de todo o conjunto que a obra nos traz, por isso,

[...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2011, p. 8-9)

Partindo do que Linden afirma acerca da leitura do livro ilustrado, temos nas palavras de Zilberman (2003, p. 16), que a sala de aula é um “[...] espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária [...]”. Nesse contexto, parece ser importante investigarmos a leitura desse tipo de livro, o processo de formação desse leitor e as práticas em sala de aula, visto que se torna vital redimensionar as relações e o diálogo entre o livro e seu leitor.

Sabemos que há escolas, que investem no trabalho com autores consagrados, que procuram os *best sellers* infantis, que promovem a vinda de um autor, que desenvolvem inúmeros projetos de leitura. Contudo, a questão que se coloca é: isso significa trabalhar com literatura infantil? Que representação a escola possui sobre essa literatura? E quanto aos professores, leem livros ilustrados? Reinventam sua leitura a partir do conceito desse livro? Investem nessa reinvenção junto aos alunos?

Olhar para esse livro significa pensar a ilustração como linguagem que tem usos e finalidades diversas, que exige uma escrita e que atesta conhecimento dos códigos que lhe são próprios, como citado anteriormente. É essa ideia que parece significar os livros ilustrados e que exige outros conhecimentos do leitor, em sua formação, para além da relação entre texto, imagem e suporte.

De acordo com Dalcin (2013, p. 118), “o livro de literatura infantil é constituído, na maioria de sua produção, com duas linguagens: o texto e a imagem. Nele, a imagem (ilustração) evoca modalidades de leitura múltiplas (lê-se só a imagem; lê-se só o texto; lê-se imagem e texto juntos; leem-se diferentes páginas, indo e voltando)”. Mas, e quanto ao livro ilustrado, que outras leituras múltiplas são realizadas? Como essa multiplicidade se apresenta no trabalho do professor com seus alunos?

Na história da literatura infantil, os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e no decorrer do século XVIII. De acordo com Zilberman (2003, p. 15), “antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Contudo, a aproximação entre esse gênero literário e a instituição não é fortuita, visto que os primeiros textos para crianças são produzidos por pedagogas e professores.

Atualmente, a literatura infantil continua marcante no campo da pedagogia, não sendo aceita como arte devido ao objetivo didático de fazer com que a criança participe de uma atividade comprometida com sua dominação (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Todavia, também nos deparamos, nos tempos atuais, com novas produções literárias, como é o caso do livro ilustrado (*picturebook*) que parece fugir desse campo de dominação e/ou ensinamentos<sup>4</sup>. Nessa direção, vemos o quão é importante um estudo mais aprofundado sobre a recepção desse “tipo de obra para crianças” (LINDEN, 2011, p. 29).

Ao olharmos para os estudos já realizados, a literatura infantil apresenta, no Brasil, um campo de trabalho extenso, aspecto este que parece desencadear um lugar preponderante nas

<sup>4</sup> Não entraremos na discussão se cada livro ilustrado foi ou não pensado para criança.

pesquisas que tomam como foco de investigação a educação brasileira em conexão à literatura. Nas palavras de Zilberman (2003), além de extenso, este campo também é desconhecido e o que ocorre com o investigador é semelhante ao que ocorreu com Cristóvão Colombo: “[...] pensa-se ter descoberto o caminho para as Índias quando, de fato, mal se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil ainda está por ser definido” (p. 11).

Leonardo Arroyo em “Literatura Infantil Brasileira” (2011), Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em “Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias” (2007), Regina Zilberman, com “A Literatura Infantil na Escola” (2003), bem como Nelly Novaes Coelho, autora do “Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira” (2006) e “Literatura Infantil: teoria, análise, didática” (2000), dentre outros, têm sido fonte para os estudos sobre literatura infantil indicando que, definitivamente, “é uma das áreas editoriais que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas”, como aponta Arroyo (2011, p. XIII).

### **Mas, por que investigar as práticas de leitura (de professores e alunos) dos livros ilustrados?**

O interesse pelos estudos e pesquisas sobre literatura infantil sempre foi objeto de pesquisa dessa pesquisadora, tendo se tornado tema de dissertação de mestrado na FE/Unicamp, no grupo de pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), ao investigar a criação e fabricação de livros de literatura infantil, a partir da visão do autor e ilustrador Odilon Moraes e da editora Cosac Naify<sup>5</sup>.

Na fase inicial da investigação, tomamos como fonte os sujeitos envolvidos nesse processo – autor, *designer* e coordenadora editorial – por meio de entrevistas, com questões abertas, que nos permitiram adentrar no campo das representações entendidas como configurações sociais e conceituais determinadas pelos interesses de um grupo sendo próprias de um tempo ou de um espaço determinados, conforme nos trazem os estudos da História Cultural (CHARTIER, 1990, p. 17-27).

As informações que constituíram as entrevistas foram consideradas matéria prima para a pesquisa, pois sem elas o trabalho não teria condições de se concretizar. Nessa direção, o contato anterior com a editora e com o autor foram determinantes para o desenvolvimento do trabalho, visto que ambos aceitaram participar de todo o processo com informações sobre seu papel, suas concepções, suas crenças e suas práticas de criar e fabricar.

Com as entrevistas em mãos analisamos o que foi comum e singular, partindo do princípio de que palavra e discursos estão em constante bricolagem com as visões de mundo das fontes escolhidas. Isso se deve ao fato de que autor, editora e *designer* são sujeitos vivos e imersos no mundo, na cultura, na história; falar deste outro ao gerar dados para uma pesquisa é, necessariamente, dar voz ao outro, é construir um olhar sensível aos percursos de cada sujeito, é olhar para a relação que se estabeleceu entre autor e editora.

Ainda no campo das escolhas, que determinaram o início da pesquisa, o *corpus* foi constituído pelas obras “A Princesinha Medrosa” (2002 e 2008), “Pedro e Lua” (2004) e “O Presente” (2010) que nos ajudou a conhecer melhor as concepções e representações do autor sobre literatura infantil, sobre leitor, sobre criança e sobre o processo de criação e fabricação de uma obra.

Com as fontes e o objeto de estudo definidos, iniciamos o trabalho que envolveu, além dos depoimentos e das entrevistas, leituras, conversas e análises de todo material coletado constituindo-se assim em procedimentos metodológicos para obter e gerar dados sobre o nosso objeto de estudo.

Com este trabalho desenvolvido no mestrado, outras questões foram ficando latentes à pesquisadora, só que agora no polo da recepção. Discutimos, à época do mestrado, as representações do autor acerca da criança, do leitor e da literatura, mas e quando pensamos na

<sup>5</sup> DALCIN, Andrea Rodrigues. **Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil**. Dissertação de Mestrado, 2013, FE/UNICAMP, orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

recepção dos livros na instituição escolar, quais são as representações dos leitores acerca dos livros? E quando esse livro é um *picturebook*, como a recepção ocorre? O que pensa ou percebe o leitor professor e o leitor aluno ao se deparar com esse tipo de livro? Como são essas leituras? Como são as práticas para as leituras acontecerem?

Nessa direção, olhar o que os diferentes sujeitos conhecem sobre esses livros com foco na formação, como realizam suas práticas de leitura em sala de aula, o que há de inovação nessas práticas, visto que esse tipo de livro busca inovação são aspectos determinantes para esta pesquisa.

Observações e análises acerca da recepção dos livros ilustrados já foram iniciadas; é notório que a criança se relaciona com o livro como objeto (lê de trás para frente, de frente para trás, de ponta cabeça, dobra a página, pula páginas, vai e volta) parecendo indicar que o entendimento do suporte, pela criança, é anterior à compreensão do conteúdo que existe no miolo do livro. É exatamente esse aspecto, que desencadeia, neste trabalho, uma pesquisa em que o suporte, ao invés de ser desprezado se incorpora nas análises.

Assim, justificamos o recorte dado ao livro ilustrado enquanto uma excelência de linguagem no qual texto, imagem e suporte podem se complementar ou se opor e, mais ainda, o suporte também pode ser essencial na formação da narrativa do livro.

No campo do recorte da pesquisa, selecionaremos uma escola do ensino fundamental com foco nos leitores (professores e alunos) dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de uma escola pública, a fim de entrevistarmos os sujeitos, acompanharmos e analisarmos as práticas de leitura com livros ilustrados.

Nessa direção, esta pesquisa poderá contribuir para um olhar mais refinado em relação aos livros ilustrados e às práticas de leitura de seus leitores, principalmente quando temos, na sala de aula, um espaço privilegiado para o ato de ler, como citado anteriormente por Zilberman.

## Os caminhos da pesquisa

Pesquisar significa fazer uma escolha e delinear uma metodologia de investigação condizente com o objeto de pesquisa. Diante disso, esse trabalho fará uso de alguns procedimentos metodológicos como as entrevistas contendo questões abertas para professores e alunos, com foco na leitura e no trabalho com os livros ilustrados, bem como na formação docente diante desse objeto. Desse procedimento, analisaremos os aspectos levantados, categorizaremos o que é comum e particular nas vozes que ecoam dos sujeitos entrevistados para que possamos gerar dados para a pesquisa.

As palavras ditas nas entrevistas serão analisadas tendo como princípio que estaremos lidando com uma geração que se encontra dentro de um contexto histórico, político, econômico e cultural. Nessa linha, trabalharemos com a concepção de linguagem discutida por Bakhtin (2010), na qual nenhuma palavra é neutra, mas impregnada de ideologia que permite a negociação e construção de sentidos, visto que a palavra é interindividual e reúne em si as vozes dos diferentes atores envolvidos no processo:

A palavra (e em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso, se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (BAKHTIN, 2010, p. 327-328)

São vozes encontradas nas palavras ditas pelo falante (alunos e professores) e processadas pelo ouvinte (pesquisador) “que não está alheio a tais palavras, mas que a todo instante busca relações e significados com sua pesquisa, tomando cuidado para que as vozes não se tornem únicas verdades” (DALCIN, 2013, p. 30). Assim, parece que no universo bakhtiniano nenhuma voz jamais fala sozinha, pois a natureza da linguagem é dupla, decorre de uma relação viva entre uma consciência e outra, tornando-se inacabadas já que, a todo instante, ressignificações são produzidas.

Assim sendo, o encontro de opiniões dos diferentes interlocutores, ditas durante as entrevistas, bem como as teorias e crenças que trazem considerando o lugar que ocupam, se constituem como aspecto importante para a análise dos dados que serão gerados neste trabalho.

Após realizadas, as entrevistas serão lidas e depois organizadas, constituindo-se um de nossos procedimentos metodológicos para obter dados e informações sobre o nosso objeto de estudo: a leitura dos livros ilustrados, bem como a reflexão sobre o dito, não lidando com conceitos que envolvam exatidão e verdade absoluta. Essa reflexão se tornará possível a partir do momento em que a pesquisadora se colocar no lugar do outro para depois retornar ao seu papel com as descobertas realizadas. Nas palavras de Bakhtin,

O excedente de visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seus sistemas de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (Bakhtin *apud* TEZZA, 2005, p. 216–217)

Assim, nos relacionamos com o outro, buscamos olhar o mundo como o outro olha em seus anseios, desejos, dúvidas, inseguranças etc., mas precisamos voltar ao nosso lugar e estabelecermos nossas relações com o que ouvimos e vimos a fim de desvelar significados, completar e indagar posicionamentos a partir do lugar que ocupamos.

Além das entrevistas com os sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa, outro procedimento metodológico envolve a análise dos livros ilustrados que serão utilizados nas práticas de leitura em sala de aula. Essa análise nos ajudará a olhar para o objeto livro em sua totalidade buscando a relação entre texto, imagem e suporte seguido de seus protocolos de leitura.

Olhar, analisar e confrontar todos os elementos que constituem o livro ilustrado nos ajudará a lidar com a conceituação dessa obra em sua multiplicidade, bem como refletir se toda essa gama de possibilidades está presente nas práticas e no ato de ler em sala de aula. Aqui, não discutiremos o que é certo ou errado na leitura de um livro ilustrado, mas analisaremos as possibilidades existentes para a leitura do livro ilustrado.

Teremos também, como procedimento metodológico, estudos bibliográficos sobre o assunto capaz de iluminar as análises que serão realizadas com maior coerência e consistência, proporcionando assim, um confronto mais qualitativo das informações e de questões que nos permitirão interrogar, relativizar e mostrar todo um processo de trabalho com o livro ilustrado. É um jogo que parece se constituir entre as práticas e representações de professores e alunos acerca do livro, da leitura e da literatura infantil.

As práticas de leitura de livros ilustrados em sala de aula também serão acompanhadas pela pesquisadora, sendo este mais um procedimento metodológico que nos permitirá confrontar o dito nas entrevistas, as análises dos livros ilustrados selecionados e os estudos bibliográficos realizados com as ações realizadas na leitura desse tipo de livro.

No contexto deste trabalho, pensar sobre o movimento de pesquisa explicitado envolve a ação capaz de estabelecer coordenadas, rever percursos e manter os cursos, além de estabelecer alguns focos e mapear o terreno para conhecermos as linhas de trabalho nele realizadas.

Utilizaremos em nossa análise os estudos trazidos pela História Cultural, especialmente os de Chartier (1990, 2001), que nos proporcionam um olhar para a história do impresso entendida como história de uma prática cultural, neste caso, a prática de leitura dos livros ilustrados que dá à leitura o estatuto de uma “prática criadora, inventiva, produtora [...]” (CHARTIER, 2001, p. 78), atribuindo significados plurais e móveis. Sendo assim,

[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto livro, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos do seu tempo. (CHARTIER, 2001, p. 78)

As ideias de Chartier nos auxiliam no processo de análise desse universo permeado pelo modo de fazer do professor, bem como pelas táticas utilizadas pelos leitores ao ler e estabelecer relações com o livro ilustrado.

Ainda com Chartier (1990), teremos contribuições ao tomarmos os sujeitos envolvidos nesses processos como fontes de nossa investigação (professores e alunos), por adentrarmos no campo das representações, conforme nos trazem os estudos da História Cultural (CHARTIER, 1990, p. 17-27).

Também com Certeau (2007, 2010), teremos contribuições sobre os modos de pesquisar, sobre o uso de táticas pelos leitores enquanto “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] que [...] deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...] e [...] operar golpe por golpe, lance por lance [...]” (CERTEAU, 2007, p. 100), estando assim sujeita às astúcias diante das maneiras de ler.

Com Bakhtin (2010), teremos contribuições da Teoria da Enunciação para a discussão acerca dos materiais de linguagem, do dialogismo e do discurso. Já Hunt (2010) e Linden (2011) trarão contribuições sobre o livro ilustrado. Arroyo (2011), Zilberman (2003), Coelho (2010), Lajolo e Zilberman (2007) situam esta pesquisa no tempo e espaço, bem como nas discussões envolvendo escola e literatura infantil.

## Referências

- ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 408p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 476p.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 351p.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266p.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010. 308p.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. 287p.

DALCIN, Andréa Rodrigues. *Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil*. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 328p. Título original: *Criticism, Theory and Children's Literature*.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. 190p. (Série Fundamentos).

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 184p. Título original: *Lire l'album*.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. 365p.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003. 235p.

# A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Andréia Regina de Oliveira Camargo<sup>1</sup>

## Introdução

Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem apresentado inúmeras transformações na forma de adquirir, produzir, disseminar e interagir com as informações advindas das tecnologias da informação e comunicação e de suas linguagens específicas.

A extensão, a velocidade e as formas com que as informações são vinculadas têm se intensificado e modificado a cada dia, ampliando as possibilidades de interação, recepção e construção da realidade histórica, cultural e social, produzindo impactos na sociedade, na cultura e nos sujeitos.

Nesta perspectiva, podemos dizer que os sistemas de signos e instrumentos, criados socialmente no decorrer da história humana, têm modificado a forma social e o nível de desenvolvimento cultural da sociedade atual (VIGOTSKI, 2007), afetando toda a dinâmica social e, conseqüentemente, as relações de ensino, uma vez que a escola é espaço de produção, reprodução, circulação e disseminação de conhecimento e cultura.

Considerados fatores determinantes ao desenvolvimento integral do educando e a sua interação social, os sistemas de signos e instrumentos, advindos das tecnologias da comunicação e informação, permeiam o cotidiano escolar, estabelecendo novas relações de ensino e apresentando novas possibilidades de integração de situações de produção, recepção e circulação de diferentes linguagens.

Enquanto espaço institucional de acesso e produção de conhecimento, inserida no contexto dialógico, tecnológico e comunicacional das relações sociais, permeada e impactada pelas transformações da sociedade e responsável pelo ensino sistematizado dos conteúdos histórica e culturalmente construídos, a escola depara-se com novas possibilidades de interação e apropriação dos conhecimentos, necessitando de ações pedagógicas que oportunizem elementos relacionados às mais diversas linguagens, que considerem as crianças em seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais.

Vigotski (2005) ressalta que o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, considerando que a interiorização dos conteúdos historicamente construídos e culturalmente organizados, se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem.

Consonante às ideias de Vigotski, Jobim e Souza (1994) enfatiza que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação, sendo que na medida em que a criança interage dialogicamente com os adultos de sua cultura, aprende a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, efetivando mudanças no seu modo de se relacionar, agir e pensar.

Diante dessas considerações, que afetam e impactam as relações sociais, em especial na área da educação, a presente pesquisa buscou analisar condições, interações, intervenções e impactos relacionados à integração dos instrumentos tecnológicos nas relações de ensino. A partir de interlocuções estabelecidas entre professores, gestores e alunos no desenvolvimento de um projeto de intervenção no ambiente escolar, procurou-se acompanhar o trabalho dos professores via semanário, sugerir atividades, realizar oficinas, explorando diversas experiências e possibilidades de trabalho com recursos tecnológicos, que se efetivou em uma vivência participativa. As formas de interação e participação, as atividades significativas, a mediação do professor e da pesquisadora, os resultados e produtos do trabalho realizado, foram

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

discutidos e compartilhados, buscando relacionar os pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural e a prática cotidiana dos professores em exercício, que experienciaram possibilidades de integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, inúmeras indagações permearam a pesquisa, as quais delinearão o objeto de investigação: Quais são e de que forma os recursos tecnológicos estão presentes na prática educativa? Quais as possibilidades de utilização e os impactos de tais instrumentos no cotidiano escolar? De que forma a utilização das tecnologias da informação e comunicação afetam as relações de ensino?

### **Instrumentos tecnológicos: concepção e práticas efetivadas**

Na perspectiva Histórico-Cultural, a elaboração conceitual de instrumento emerge dos pressupostos do materialismo dialético, noção elaborada a partir da concepção de trabalho em Marx e Engels (*apud* VIGOTSKI, 2007) na qual o homem cria e utiliza instrumentos para modificar os objetos e transformar a natureza. Neste processo, homem e natureza se transformam mutuamente, estabelecendo mudanças na sociedade e na natureza humana.

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. (VIGOTSKI, 2007, p. 62)

Para Marx e Engels (*apud* VIGOTSKI, 2007) os instrumentos desempenham a mediação instrumental das relações do homem com a natureza. Com base nessa concepção, Vigotski (2007) confere ao signo a mediação semiótica destas relações, diferenciando-as nas formas de orientação do comportamento humano, onde os instrumentos orientam externamente e promovem mudanças nos objetos, e os signos orientam internamente, promovendo modificações no controle do próprio indivíduo.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2007, p. 55)

Ao atribuir ao signo a função de instrumento psicológico, diferenciando-o dos instrumentos técnicos, Vigotski procura mostrar que a atividade humana contempla a ação prática entretida às operações simbólicas, possibilitando o redimensionamento do comportamento, modificando a relação do homem com a natureza e recriando a atividade humana.

A inclusão do instrumento no processo de comportamento [...] recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho. (VIGOTSKI, 1999, p. 96, 97)

Nesta perspectiva, signo e instrumento, semiótica e técnica, convergem na função mediadora que os caracterizam. Os instrumentos técnicos e semióticos possibilitam processos de significação, no que tange aos modos de produção, circulação e ressignificação dos objetos culturais e, conseqüentemente, à constituição cultural do sujeito. Da e na relação social emerge o signo, viabilizando novas formas de (media)ção, na qual a história individual dos sujeitos apresenta-se totalmente relacionada à sua história social.

Dessa forma, segundo Pino,

os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social. Eles traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humana [...] os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem. (PINO, 2005, p. 149)

Ao enfatizar as novas formas de apropriação e objetivação das experiências, Smolka aproxima as ideias de Vigotski às condições de vida atual, onde as tecnologias e suas diferentes linguagens permeiam as relações sociais e de ensino, impactando e redimensionando as práticas e criações humanas.

[...] Quase cem anos depois, vivenciamos determinadas condições de vida, de conhecimento e desenvolvimento da tecnologia que viabilizam novas formas de objetivação da experiência. Criamos novas linguagens e aprendemos novos modos de dizer. Experimentamos as mais diversas possibilidades da imagem em ação e somos intensamente afetados por elas [...] (SMOLKA *in* VIGOTSKI, 2009, p. 122).

Frente à realidade do cotidiano escolar, a dimensão técnica e semiótica das tecnologias apresentam-se como mediadoras do conhecimento, enquanto ferramenta material e simbólica, contribuindo para o redimensionamento das relações de ensino, tendo em vista que a criação, a apropriação e o domínio destes instrumentos são constitutivos do funcionamento mental dos sujeitos, propiciando novas formas de agir, interagir e se posicionar no mundo (SMOLKA, 2009-2012).

Nessa ambiência, considerando a incorporação e os impactos dos instrumentos culturais de aprendizagem na prática educativa, tanto a estrutura das funções psíquicas quanto as atividades laborais são profundamente modificadas. Segundo Vigotski (2007, p. 99), “a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude”.

Com o objetivo de tornar visíveis algumas práticas desenvolvidas na escola, selecionamos o excerto de uma aula que contemplou o uso de diferentes linguagens. As análises foram realizadas, relacionando-as aos pressupostos e conceitos concernentes à perspectiva Histórico-Cultural, com enfoque na utilização de instrumentos tecnológicos, buscando indícios que nos mostrem a mediação, a apropriação de conhecimentos, as relações estabelecidas e como tais instrumentos afetam o cotidiano escolar e os sujeitos que ali se encontram.

No excerto de uma aula videogravada, que será apresentada, podemos encontrar indícios da apropriação de conteúdos, assim como dos impactos da utilização dos recursos da internet no processo de ensino e aprendizagem. A professora A.C. realizou esta aula, com o 2º Ano B, no dia 25 de novembro de 2010, na qual utilizou um vídeo do youtube (quadro do Dr. Drauzio Varella, do Programa Fantástico, da Rede Globo) sobre gripe e resfriado, conteúdo iniciado na referida data, assistindo com os alunos após levantamento dos

conhecimentos prévios sobre o tema. Os recursos utilizados foram: data show, computador, internet e vídeo do youtube. A aula foi realizada na sala de leitura.

1. Professora: *“Como é que a gente fica resfriado?”*
2. Aluno: *“Água gelada.”*
3. Aluno: *“Chuva.”*
4. Aluno: *“Sorvete.”*
5. Professora: *“Sorvete, água gelada, que mais?”*
6. Aluno: *“Geladinho.”*
7. Professora: *“Tomar muito gelo daí a gente fica resfriada?”*
8. Aluno: *“Tomar gelo no refrigerante.”*
9. Aluno: *“Tomar banho de chuva.”*
10. Professora: *“Também deixa a gente resfriado?”*
11. Aluno: *“Tomar banho na água gelada.”*
12. Professora: *“Tainara! Tainara porque, alá, a Tainara já ficou resfriada. Conte pra gente por que você acha que ficou resfriada, semana passada?”*
13. Tainara: *“Porque no condomínio da minha tia tinha piscina e eu nadei.”*
14. Professora: *“É na hora, no dia seguinte você tava resfriada?”*
15. Professora: *“Então oh, se eu não tomar chuva, se eu não entrar na piscina e se eu não tomar sorvete, eu não vou ficar resfriada então?”*
16. Alunos: *“Não!”*
17. Aluno: *“É porque eu, a minha mãe e o meu pai deixa a coca gelada daí eu bebo também, e a água fica na geladeira, daí eu tomo, daí meu nariz fica escorrendo.”*
18. Professora: *“Entendi! Na hora já escorre o nariz? Começa tomar gelado já escorre o nariz? É rápido assim ou demora?”*
19. Aluno: *“É, não, demora um pouco. É assim, tem que ficar bastante dias tomando.”*
20. Professora: *“Vamos ver agora, quem conhece esse moço aqui na tela?”*
21. Aluno: *“É o Faustão.”*
22. Professora: *“Esse é o Faustão?”*
23. Alunos: *“Não!”*
24. Aluno: *“É o Fantástico”*
25. Professora: *“Fantástico. E quem conhece esse repórter? Quem conhece? Como que é o nome dele?”*
26. Professora: *“O nome dele quem sabe?”*
27. Aluno: *“Roberto!”*
28. Professora: *“É o Pedro Bial!”*
29. Professora: *“Oh, vou contar até três e vou apertar o play. Tá vendo esse triângulo de lado aqui?”*
30. Alunos: *“Sim!”*
31. Professora: *“Se eu apertar oh, ele vai ligar. Aqui do lado é o volume, tá vendo que é um alto falante?”*
32. Alunos: *“Ahã!”*
33. Professora: *“Se eu diminuir vai ficar baixinho, e aqui tá bem alto. Que qui é esse tempo aqui, quem sabe?”*
34. Alunos: *“Eu!”*
35. Aluno: *“É o tempo que tem o vídeo.”*
36. Aluno: *“Quanto tempo sobrou de gravação!”*
37. (Início do vídeo).

38. Professora: “*Ai, ai, ai, apertei errado! Onde que é a tela inteira?*” (pergunta pra pesquisadora, que para a gravação para ajudar)
39. Professora: “*Ih oh, descarregou!*” (pesquisadora para a gravação novamente para ajudar)
40. Professora: “*Quem lembra o que ele falou sobre o, sobre a gripe? Quem lembra o que ele falou?*”
41. Alunos: “*Bactérias!*”
42. Alunos: “*Vírus!*”
43. Alunos: “*Não pode ficar com a boca aberta muito perto senão pega, as bactérias vai pra ele...*”
44. Aluno: “*Não, vírus, vírus da gripe ele falou!*”
45. Professora: “*Vocês viram que no comecinho... Você volta um pouquinho Andréia, só pra...*” (a gravação é parada novamente)
46. Aluno: “*... Um outro remédio lá que eu não tô lembrado.*”
47. Aluno: “*É, era uma gota de soro...*”
48. Professora: “*Ele falou uma coisa bem importante. Fala de novo Renan...*”
49. Renan: “*É igual o vento, ele circula e o vírus vai circular junto!*”
50. Professora: “*Alá, o vírus vai circular e vai pegar lá no Júlio, ou no Vinícius...*”
51. Professora: “*Será que vai pegar em todo mundo, ou vai ter gente que não vai ficar resfriado?*”
52. Aluno: “*Tem gente que não. Quase todo mundo!*”
53. Professora: “*Todo mundo?*”
54. Alunos: “*Quase todo mundo porque tem gente que não, tem gente que não vai pegar.*”
55. Professora: “*Por que tem gente que não vai pegá?*”
56. Aluno: “*Porque ele se alimenta bem!*”
57. Professora: “*Então quando a gente tá muito resfriado... Né Gabriel, né Gabriela!* (alunos que estavam conversando demais) *O melhor é ficar em casa né, que mais?*”
58. (Pesquisadora parou a gravação para atendimento de funcionário).

O trecho da aula, transcrito anteriormente, traz as marcas dos impactos da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, assim como da pesquisa realizada na dinâmica da escola.

A referida proposta iniciou-se no final do mês de outubro (de acordo com registros do diário de campo da pesquisadora), com o empréstimo da internet móvel pela professora A.C., para trabalhar um vídeo do Youtube com os alunos. Combinamos que a internet seria utilizada nas próximas semanas, de acordo com o planejamento da professora (a internet teria que estar disponível/agendada). Como o acompanhamento dos semanários, material empírico da pesquisa, era realizado semanalmente, mantínhamos um diálogo constante por meio de registros ou no próprio corpo do relatório semanal, onde os professores anotavam pedidos de materiais, organização de equipamentos e espaços para a realização de aulas, empréstimos..., estabelecendo relações de parceria e companheirismo que viabilizaram e enriqueceram o trabalho mútuo, no qual “pesquisador e pesquisado têm oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2007b, p. 28).

Ao ler no semanário a proposta/planejamento da atividade transcrita anteriormente, conversei pessoalmente com a professora sobre a possibilidade de gravar a aula, para posteriores análises e estudo. Inicialmente, ela negou o pedido alegando vergonha, timidez e insegurança, todavia, após aparente compreensão do intuito da proposta, autorizou a gravação.

Cabe destacar, que o uso da filmadora na pesquisa, considerada um terceiro interlocutor, interfere na dinâmica do grupo, provocando inúmeros sentimentos, atitudes e comportamentos, podendo facilitar ou dificultar a dinâmica da aula e da pesquisa. Todavia, este instrumento tecnológico desencadeia inúmeros comportamentos, relações, interações, aprendizagens, expectativas “que são incorporados na forma como o discurso vai sendo produzido naquele

contexto específico”, possibilitando uma maior visibilidade quanto à incorporação das tecnologias nas relações de ensino. (JOBIM e SOUZA, 2007, p. 87).

Antes de iniciar a apreciação do vídeo/programa, a professora propiciou a participação de todos os alunos na explanação dos conhecimentos prévios, tanto do tema a ser estudado, quanto das especificidades técnicas para acessar o vídeo e de outros aspectos midiáticos relacionados ao programa.

Considerando que as aprendizagens não acontecem somente no âmbito escolar e que “o conhecimento do mundo ‘passa’ pelo outro”, a proposta transcrita remete-nos às relações de ensinar e significar, onde “conceitos e concepções se (trans) formam com e pelas palavras entretecidas às práticas”. (SMOLKA, 2010, p. 7, 8)

Vigotski (2007, p. 100) destaca que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. O autor ressalta que a aprendizagem das crianças tem uma história prévia, iniciada muito antes de ingressarem na escola.

No intuito de confrontar os conhecimentos prévios dos alunos com as informações e conteúdos do vídeo, “*Quem lembra o que ele falou sobre o, sobre a gripe? Quem lembra o que ele falou?*” “*Vocês viram que no comecinho... Você volta um pouquinho Andréia, só pra...*”, a professora aguçava-os com pausas e questionamentos intencionais e planejados, analisando, discutindo, resgatando, ampliando e propiciando coletivamente a reformulação das hipóteses anteriores, incentivando-os a irem além do que já sabiam.

Assim, nota-se a mediação da professora que, ao oportunizar o compartilhar dos conhecimentos prévios, a reelaboração de conceitos e questionamentos constantes sobre o tema, foi incidindo na zona de desenvolvimento proximal, aspecto essencial ao aprendizado, que segundo Vigotski (2007, p. 103),

[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A aprendizagem intencional, planejada, orientada, vai além do nível do desenvolvimento que a criança já atingiu, tornando-se um “bom aprendizado”, pois se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Outro aspecto de extrema relevância à análise refere-se à escolha do material/vídeo a ser utilizado e do respectivo suporte. O programa e a matéria escolhida (Programa: Fantástico / Quadro: Drauzio Varella), assim como o suporte internet/youtube, condizentes ao contexto histórico e cultural dos alunos, remete-nos aos novos modos de ensinar e aprender, que segundo comentários de SMOLKA (*apud* VIGOTSKI, 2009, p. 66),

[...] nos leva a pensar também em como as condições do mundo letrado mudaram consideravelmente no último século, em como não só a escrita, mas a mídia e a informática vieram integrar a experiência de vida das crianças, afetando e transformando até mesmo os modos de ensinar e aprender [...].

A inserção de instrumentos tecnológicos na prática educativa, também, nos remete às questões especificamente técnicas destes instrumentos e as condições necessárias para a utilização e realização das atividades propostas. Ao exclamar: “*Ai, ai, ai, apertei errado! Onde que é a tela inteira?*” “*Uh oh, descarregou!*”, a professora A.C. demonstra as dificuldades encontradas ao manusear os equipamentos e de como proceder diante de falhas técnicas do

referido programa, nos dando indícios das dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias e do papel imprescindível do gestor na garantia de condições necessárias à integração das tecnologias na escola, considerando os âmbitos administrativos e pedagógicos.

No decorrer da atividade foram necessárias várias pausas na gravação, decorrentes das solicitações de apoio da professora, de situações externas que necessitavam de intervenções pontuais da vice-diretora e demais ocorrências que demandavam minha presença e, conseqüentemente, a interrupção da gravação e acompanhamento da atividade. Nesta dinâmica viva da escola, há uma linha tênue entre pesquisa e trabalho, pesquisadora e vice-diretora, sendo que estas se entrecruzam permanentemente, ocasionando tensões e reações adversas, produzindo, segundo Smolka (2000), diferentes efeitos de sentidos de acordo com as situações e posições dos sujeitos envolvidos.

Analisando o planejamento e a referida aula da professora A.C., evidencia-se que suas propostas contemplaram a utilização de instrumentos tecnológicos em inúmeras atividades, (re) dimensionando as relações de ensino e possibilitando a efetivação de novos modos de participação dos sujeitos envolvidos.

A continuidade do trabalho sobre gripes e resfriados no laboratório de informática, no qual a professora utilizou o software “Corpo humano”, explorando juntamente com os alunos o sistema respiratório e as doenças que o afetam, relacionando-as ao tema do vídeo, nos dão indícios de que os instrumentos tecnológicos foram utilizados nas relações e práticas cotidianas da professora, transformando e potencializando os modos de ensinar e aprender.

Analisando o diálogo estabelecido do trecho 48 ao 56, no qual a professora viabiliza a troca e a participação ativa dos alunos, por meio de situações compartilhadas que favorecem a aprendizagem, evidencia-se que as discussões e questionamentos advindos das tecnologias e suas diferentes linguagens redimensionaram o trabalho docente e possibilitaram novas formas do aluno interagir com as informações, com o conhecimento e com outras pessoas, uma vez que ampliou as possibilidades de relação com e acesso ao conhecimento.

O êxito de tal proposta advém da mediação, planejamento e intervenção intencional da professora em todo processo educativo, fortemente marcado pelas condições, relações e interações estabelecidas no contexto escolar, campo empírico da pesquisa. A mediação, princípio teórico da perspectiva, a qual considera que toda atividade humana é mediada externamente por meio de instrumentos e signos, esteve presente na utilização de instrumentos tecnológicos, na prática da professora, nas interações e intervenções da pesquisadora e nas demais relações estabelecidas no processo da pesquisa, propiciando modos de participação mais dinâmicos e dialéticos.

### **Considerações finais**

Ao investigar a utilização das tecnologias na escola, considerando o contexto e as especificidades da Unidade Escolar na qual atuava como vice-diretora, constatei que as ações e as interações dos sujeitos, no desenvolvimento da pesquisa, refletem e retratam as condições de trabalho, as concepções (re) construídas, as relações estabelecidas, a posição ocupada, o repertório cultural e as constituições históricas e culturais dos sujeitos, emergindo “formas de viver, sentir e significar que extrapolam o imediato, o visível e até mesmo o dizível”. (BORTOLETTO, 2008, p. 99).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa não se encontra fechada, acabada e totalmente finalizada, tendo em vista que toda investigação encontra-se em aberto para posteriores diálogos, questionamentos, análises, dos quais emergem inúmeras possibilidades de interlocução, assim como posicionamentos teóricos que dialogam, complementam e indagam novas possibilidades de estudo e pesquisa.

Na dinâmica da pesquisa, procurei considerar todos os envolvidos como sujeitos historicamente situados, investigando, dialogando, compartilhando, intervindo, experienciando, construindo e reconstruindo conhecimentos acerca da utilização das tecnologias nas relações de ensino. O projeto de investigação se entreteceu ao projeto de intervenção, assumindo diferentes sentidos e significados, tornando-se instrumento de pesquisa e permeado pela tensão constante no que tange o distanciamento da experiência vivida.

Neste contexto, emergiram inúmeras possibilidades de utilização dos instrumentos tecnológicos na prática educativa, desvelando condições e impactos relacionados à integração desses no processo de ensino e aprendizagem. Criados socialmente no decorrer da história humana, os instrumentos tecnológicos permeiam o cotidiano escolar, modificando a dinâmica social e as relações de ensino.

A novidade advinda de tais instrumentos implica a todos os professores: apreensão, medo, hesitação, receio, ansiedade..., entretanto, o enfrentamento, a reflexão compartilhada, a linguagem, o coletivo de trabalho e o processo de apropriação, transformam os modos de ver e (inter) agir com as tecnologias. São os diferentes modos de participação dos sujeitos na apropriação e nos usos dos instrumentos tecnológicos. Em ritmos e formas diferenciados, as relações de ensino são reelaboradas e redimensionadas e, ao participar das práticas sociais, o sujeito “[...] internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p. 83).

Nesta ambiência, a apropriação e utilização das tecnologias e suas diferentes linguagens na prática educativa, necessitam da mediação intencional e de ações compartilhadas entre a Equipe Gestora e os professores, tendo em vista que os instrumentos tecnológicos não garantem por si só a inovação da prática e a aprendizagem dos alunos: necessitam da mediação do professor (FREITAS, 2010c).

Neste processo, repleto de encantos e desencantos, parcerias e distanciamentos, os processos e resultados do trabalho realizado foram constantemente discutidos e compartilhados, relacionando-os aos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural, que ampliaram as concepções e práticas com as tecnologias no desenvolvimento da pesquisa (tanto por parte da pesquisadora, como dos demais sujeitos participantes).

Técnica e semiótica, instrumento e signo, interação e mediação intencional, mobilizaram os modos de participação de professores e alunos, corroborando a ideia de Pino (2003) quanto à importância do ato educativo no uso das tecnologias na educação formal, considerando o ato de aprender enquanto atividade humana que requer meios técnicos e simbólicos, “[...] mediadores universais das relações dos homens com o mundo e entre si [...]” (PINO, 2003, p. 288).

O coletivo da escola (que compartilha ideais e objetivos comuns), os estudos, os acompanhamentos realizados frequentemente na escola, enfim, as condições que viabilizaram o desenvolvimento da pesquisa, propiciaram novos modos de aprender, ensinar, se apropriar e transformar as práticas historicamente construídas, incorporando instrumentos técnicos e semióticos nas relações de ensino de maneira dinâmica e dialética.

Ao possibilitar diferentes modos de ação, interação e participação no cotidiano escolar, os sujeitos se apropriaram e transformaram as práticas cotidianas, de diferentes modos e ritmos, afetando e reelaborando os modos de participação e a dinâmica da escola, campo empírico da pesquisa.

No processo de investigação e intervenção, as interlocuções, experiências e conhecimentos compartilhados permitiram compreender que as relações estabelecidas neste contexto provocaram transformações mútuas, apresentando-se como espaço educativo de diálogo e constituição dos sujeitos (FREITAS, 2010a), oportunizando a (re) construção do olhar, de novos posicionamentos e sentidos quanto à integração das tecnologias nas relações de ensino.

## Referências

BORTOLETTO, Maira. *Ideologias animadas: a criança e o desenho animado*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

FREITAS, Maria T. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria T.; RAMOS, Bruna Sola (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010a.

\_\_\_\_\_. A perspectiva Vigotskiana e as tecnologias. *Revista Educação – História da Pedagogia* 2. São Paulo: Segmento, agosto/2010c.

\_\_\_\_\_; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 26-38.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul./2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

\_\_\_\_\_. *Infância e linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.

LIMA, Maria E. C. de C. *Sentidos do trabalho – a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Técnica e semiótica na era da informática. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 03, n. 02, p. 283-296, maio/ago. 2003.

SMOLKA, Ana L. B. et al. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Relatório de Pesquisa. FE/Unicamp/Programa para a Melhoria do Ensino Público. FAPESP, 2009-2012.

\_\_\_\_\_. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise Trento R. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, 1998/2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# DO TEXTO AO DIGITAL: MÚLTIPLAS LEITURAS

Ângela Junquer<sup>1</sup>  
Elizena Cortez<sup>2</sup>

## A problemática da leitura

O livro é um objeto material e o seu discurso pertence ao seu autor. Pode ser considerado uma obra intelectual e estética e a forma material é que proporciona o reconhecimento da sua identidade enquanto obra, como livro e distinto de outros textos. Com o advento da tecnologia, o livro eletrônico muda essa definição permanecendo a dimensão estética do texto, mas desaparecendo a material. Dessa maneira a forma do livro desaparece, pois lemos pelo computador, pelo tablet e por outros meios eletrônicos.

A leitura, após o aparecimento dos novos suportes eletrônicos e que é definida pelos seus suportes, passa a apresentar grandes diferenças proporcionando nova percepção da cultura escrita em sua abrangência geral. Vários filósofos e historiadores refletiram e até hoje, discutem a problemática da leitura em seus diferentes suportes.

Para Chartier (2001), o problema da leitura é central. Por muito tempo, as inúmeras abordagens que se faziam sobre o tema eram compartimentadas e havia poucos diálogos instaurados entre sociólogos e psicólogos – sociólogos e historiadores ou historiadores da literatura. Bourdieu acrescenta que ao pronunciar a palavra leitura, esta deverá ser substituída por palavras que designam toda a espécie de consumo cultural. Ao abordar uma prática cultural, interrogarmo-nos como praticantes dessa prática.

Somos todos leitores e corremos o risco de atribuir à leitura multidões de pressupostos positivos e normativos. Bourdieu (2001) com essa reflexão nos faz lembrar a oposição medieval entre *auctor* e *lector*; o *auctor* é aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pelas *auctoritas*, a de *auctor*, o filho de suas obras, célebre por suas obras. Já o leitor é alguém muito diferente, alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros. A posição do leitor é a que leva o maior conjunto de pressupostos, nas análises da leitura e de seus usos sociais.

A leitura não é em todo tempo um ato de foro íntimo, que nos leva à individualidade, porque essa situação de leitura não foi sempre dominante. As relações com os textos passaram por leituras coletivas entre os séculos VII e XVIII, quando eram manipulados e decifrados por uns para outros, muitas vezes superando a aptidão individual de leitura.

É a consequência das circunstâncias que o leitor é produzido e quando este toma consciência desta ação pode escapar dos efeitos deste fato, o que proporciona uma função epistemológica à reflexão da história da leitura.

Segundo Pierre Bourdieu (2001), os intelectuais muitas vezes se esquecem do poder do livro sobre a transformação social do mundo e do próprio mundo social e declara:

...leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias. O que dá uma função epistemológica a toda reflexão histórica sobre a leitura. (Boardier, 2001, p. 234)

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela PUC-Campinas. Integrante da equipe pedagógica do Correio Escola Multimídia.

<sup>2</sup> Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integrante da equipe pedagógica do Correio Escola Multimídia.

O funcionamento das capacidades de leitura varia historicamente. Os livros de diferentes épocas indicam a evolução da história da leitura quando indicam o momento, os leitores e demarcam os textos.

A leitura apresenta significativa diferença em relação às práticas culturais, apesar de seguirem as mesmas leis, a leitura é ensinada pelo sistema escolar que se sobrepõe ao da origem social. O sistema escolar colabora para a destruição da leitura como informação e produz outros tipos de leitura. Esses diferentes tipos orientam inúmeros pré-saberes que nem sempre se apresentam relacionados, mas que podem orientar a leitura.

### **Retrospectiva histórica da leitura e as relações sociocomunicativas**

A história da leitura é marcante e vem se modificando nos diferentes lugares em que ela atua. Ao imaginá-la como uma prática de extrair informação de um texto é necessário contextualizá-la aos fatos da sua história passada e ao seu presente. Ela retrata uma prática cultural imediata, que parece não ter sido modificada e permanece semelhante à que temos na atualidade. Do século XVIII camponês ao século XIX em que se conhecia uma pluralidade de usos coletivos e individuais das formas de ler, constata-se que estas não estavam separadas das práticas de escrita ligadas à leitura.

O leitor dará um sentido mais ou menos singular dos textos que se apropria a partir de suas referências de leituras individuais ou sociais, históricas ou existenciais. O que define qual deve ser a interpretação correta de uma obra é o protocolo de leitura e orientações prévias. O leitor de José Saramago não é o mesmo de Clarice Lispector, cada qual traz no bojo de sua história de leitura as referências culturais que lhes são peculiares.

Partindo da História Cultural, Chartier (2001) afirma que é necessário compreender o passado para entender o presente, um diálogo da história da leitura que busca interpretar as novas práticas de leitura hoje, quando espaços tecnológicos invadem a vida do leitor de uma maneira intensa. A definição da interpretação correta e uso adequado do texto pelo protocolo de leitura busca o leitor ideal ao mesmo tempo em que traça a sua trajetória como leitor.

O livro começa a desempenhar um papel fundamental na sociedade de acordo com sua retrospectiva histórica, a partir da necessidade de instrução da população no século XVI e da implantação de escolas públicas. Nesse cenário, a leitura que antes era restrita à esfera clerical passa a ganhar espaço dentro do ensino.

A partir da “Biblioteca Azul”<sup>3</sup>, que foi um movimento significativo de leitura do século XVII, é possível rever a sua história, uma vez que esse movimento atingiu uma grande parcela de leitores das camadas mais populares da sociedade da época.

Para se atingir as camadas mais populares de leitores foi necessário fazer uma adaptação das obras originais, por isso uma matriz cultural foi implantada. Escolhiam-se entre os textos já editados aqueles que se julgava mais adequados ao grande público. Os impressores (Troyes) deveriam estar em consonância com as competências culturais de seus leitores e as obras deveriam estar ligadas ao cotidiano com narrativas que empregavam temas comuns, acessíveis à cultura popular.

A prática da leitura sofreu muitas transformações desde os livros azuis no século XVII, passando pela leitura oral dos pintores e iluminadores até a leitura dos livros folheados no qual o leitor manuseava suas páginas. Já no final do século XVIII a impressão dos livros deixou de ser uma atividade artesanal para se transformar em uma produção empresarial uma vez que a clientela de leitores crescia. O fortalecimento da escola e a obrigatoriedade do ensino foram responsáveis pelo desenvolvimento da habilidade da leitura.

---

<sup>3</sup> A “Biblioteca Azul”, série editada em Troyes, ao longo do século XVII, que reunia textos bem diferentes entre si, não exclusivamente populares, mas todos uniformizados em edições que pretendiam baratear ao máximo seu custo e alcançar o maior número possível de leitores. Pécora, Alcy, Práticas de Leitura, 2001, p. 11, Estação Liberdade.

Somente na segunda metade do século XIX é que começaram a se formar leitores no Brasil, época em que o Rio de Janeiro era sede da monarquia e a cidade já contava com livrarias, bibliotecas e tipografias. Assim com a implantação da imprensa e o crescimento das escolas, a leitura se fortaleceu no país e cresceu a necessidade de informação da sociedade.

Após essa breve retrospectiva da leitura pode-se olhar hoje ao longo da história e refletir sobre as afirmações da socióloga Bárbara Freitag (2004) e do historiador cultural Roger Chartier, que questiona sobre a possibilidade do fim do livro em favor dos novos suportes e novas tecnologias. A autora afirma que:

“O livro persistirá enquanto houver leitores. Por isso o anúncio do fim do livro pressuporia o fim da cultura, o fim da cultura letrada, o fim da humanidade”.

Esse tema é motivador, pois em pleno século XXI ainda se questiona o fim do livro impresso ou códex, e a sua substituição pelo livro eletrônico. Mas segundo os autores mencionados acima, o mais provável será a interação entre esses dois suportes, porque na era da comunicação o cenário social se vale desses recursos para exercer o seu domínio entre o escritor e o leitor.

Chartier afirma que a coexistência não será necessariamente pacífica entre as formas impressa e eletrônica nesse novo cenário tecnológico da leitura, mas as questões relativas à leitura na Internet apresentam também desafios diante das novas práticas. Estas possibilitam um trajeto de leitura pelas janelas do hipertexto e um comportamento de leitura do texto virtual diferente daquele resultante da interação com textos impressos. Além disso, abre um precedente para concebermos a revolução do texto eletrônico não como um inimigo mortal do texto impresso, mas como uma possibilidade para a indestrutibilidade do texto e para a preservação dos suportes textuais, que antecederam o texto eletrônico como os livros e documentos históricos.

### **Novo leitor e novas competências de leitura**

O novo leitor traça seu próprio roteiro de leitura interferindo, modificando e reinventado a mensagem. Argumenta que cada ação realizada diante das práticas de leitura apresentam determinados efeitos sociais.

As ações resultam em movimentos cognitivos e discursivos, traduzidas em modalidades diferentes, o que sugere que a palavra leitura seja pluralizada, apresentando outro significado que a define como prática cultural.

Magda Soares (2002), doutora e livre-docente em Educação pela UFMG, afirma que hoje temos uma transposição do livro para a tela, sugerindo uma leitura linear do texto. O conteúdo na tela é apresentado de forma não sequencial, linear, permitindo ao leitor uma diversidade de caminhos para a realização da leitura de um único texto.

Esse texto chamado de hipertexto, um modo de enunciação digital, que apresenta uma relação interarticulada entre textos na internet e constitui-se como uma das muitas possibilidades de leitura hoje.

Dessa forma, o leitor cria suas próprias trajetórias de leitura, rompendo com esquema tradicional imposto pelo autor. Segundo Lévy (1999, p. 56), “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”. A página do texto impresso torna-se uma unidade estrutural enquanto o hipertexto, ao contrário, apresenta uma dimensão que o leitor lhe quer dar.

O conteúdo do texto é modificado por uma opção do leitor e permite conectar a outros trabalhos anteriores. As diferentes formas de acesso e de consulta mudam essencialmente o conceito tradicional do livro. A tela torna-se espaço de escrita, o que expressa mudanças

significativas na interação entre escritor e texto, entre escritor e leitor e entre leitor e texto. O ser humano, como ser social passa a expressar suas emoções e sentimentos de forma mais ampla que reflete no conhecimento adquirido.

Possibilitar práticas de leitura e letramento constitui-se como competências do leitor que trabalha as atividades formadoras do pensamento, da aquisição da linguagem e da obtenção do conhecimento e da cultura. Como Silva (2003, p. 14) afirma, “uma dimensão fundamental do projeto de cidadania, que é a formação – e não o simples “adestramento” – de sujeitos sociais com condições objetivas para satisfazer as suas necessidades informacionais e participar dignamente dos destinos da sociedade”, leva-nos a refletir sobre o papel do letramento digital.

O letramento digital pode ser considerado fruto das mudanças sociais, cognitivas e discursivas que vieram com a aplicação dos novos suportes textuais. Essas mudanças na forma de ler, infelizmente, não atingiram a realidade das escolas brasileiras que estão à margem da utilização das tecnologias apresentadas à sociedade contemporânea.

O mundo constituído por sujeitos que estão excluídos do letramento digital podem ser considerados leitores do “Antigo Regime, do século XVII e XVIII”, que não tinham acesso aos textos da elite. Baseado nessa ideia, podemos comparar os leitores que são direcionados hoje para a utilização de serviços online e que não possuem educação digital para exercer a habilidade necessária para trabalhar com os novos aparatos tecnológicos. São encaminhados, muitas vezes por órgãos públicos, para realizar atividades virtuais que lhes são solicitadas, mas nem sempre possuem um suporte tecnológico para tal ação. Em outros casos o suporte foi adquirido, mas estão longe de saber utilizá-lo corretamente e a sua situação econômica não permite acesso à Web.

E, muito especialmente, a possibilidade que a Internet nos abre para subverter os aparatos do poder, pois ali não existe controle da comunicação, nem de governos, nem de empresas, nem de instituições educacionais. No mundo virtual, a comunicação falada e escrita, ou lida é horizontal, livre e democrática: talvez resida nisso a possibilidade maior de instauração de um certo tipo de cultura entre os homens que pelas práticas de leitura – aqui tomada como uma atividade estruturante do pensamento – poderão de agora em diante, viver mais intensamente a criatividade e liberdade. (SILVA, 2003, p. 16)

A possibilidade da utilização dos suportes digitais para aqueles que usufruem da tecnologia, proporciona a socialização de pessoas que estão distantes geograficamente, mas por outro lado individualizam e isolam o leitor em seu espaço de leitura. Num mesmo local podemos encontrar leitores isolados, que não trocam uma única palavra entre si e cenas onde crianças utilizam-se de suportes tecnológicos, muitas vezes de seus pais, que lhes são oferecidos nos momentos em que eles precisam ficar concentrados na atividade que estão realizando e não querem ser incomodados pelos seus filhos.

O movimento social e a cultura passam por nova relação entre os indivíduos e os seus saberes. A cibercultura provoca mutações gerando na educação e na formação dos leitores formas de interação com os computadores e às redes. Sendo assim o desenvolvimento do ciberespaço pode modificar a estrutura do espaço urbano e provocar uma reorganização do território. As tecnologias passam a implicar em diferentes manifestações culturais.

### **O papel das tecnologias digitais para os movimentos sociais**

O movimento decorrente que surge das manifestações culturais oferece outras formas de comunicação que modifica os ambientes de dados dos indivíduos e conseqüentemente de seus

grupos. Por esse mecanismo ativo de interação – a comunicação – a consciência da situação social é alterada pelos novos contextos e memórias locais, que emergem nesses ambientes modificados.

Em outras décadas, os movimentos de vanguarda denunciavam e protestavam a situação social, econômica e política vigente na época. Estes foram porta-vozes dos sonhos e desejos da juventude passada. Hoje aqueles que denunciam a cibercultura passam pelo mesmo processo e em nenhuma das situações acabou-se com os problemas denunciados, no entanto, muitos dos problemas foram minimizados ou solucionados. Levy (1999) define cibercultura como:

O conjunto de técnicas “matérias e intelectuais”, de práticas, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (1999, p. 17)

Hoje as vozes atuais não se apagarão como se verificou em sociedades orais e escritas, onde as ideias defendidas não eram muitas vezes perpetuadas. No ciberespaço essas vozes apresentam amplitude maior e irão continuar ressoando, o que provocará novos questionamentos e novas respostas. Esse mecanismo fundamenta-se na obtenção de novas informações inseridas em um ecossistema de dados. Segundo Lévy (1999), ciberespaço refere-se ao “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. (1999, p. 17)

As novas ideias que provem desse ecossistema de coleta de informações proporcionam a revitalização da ideia de “inteligência coletiva”. Esse termo que não é novo, diz respeito a um princípio em que as inteligências dos indivíduos são reunidas e compartilhadas pelo grupo maior, ou seja, pela sociedade. As novas gerações passam a utilizar as mídias sociais, potencializando o seu poder de ação pelo uso intenso da internet.

Ao compartilhar a memória, a imaginação e a percepção, o resultado da aprendizagem se torna coletivo e há a transferência de conhecimento. Surgem assim os “ecossistemas de ideias”, onde as informações são cruzadas e passam por seleção por cada membro do grupo.

Essa inteligência coletiva ainda está em início do processo e há necessidade de definir um campo de interesse, de se conectar, de coletar e filtrar os dados e criar uma plataforma de “curadoria” para preservar as informações e reavaliá-las.

Vários escritores influenciaram a ideia de “inteligência coletiva”, mas foi o cientista Pierre Lévy (1994) que abordou a questão da inteligência coletiva afirmando que todos em suas individualidades, possuem conhecimentos e inteligência. Para o filósofo, a inteligência se refere “às faculdades humanas constituídas no decorrer da vida de cada indivíduo, incluindo suas experiências, capacidade de perceber, lembrar, aprender, imaginar”. Reafirma que ignorar a inteligência humana é um ato de ignorância.

Essa nova forma de linguagem e uma nova tecnologia de comunicação, pesquisadas nos laboratórios de tecnologia digital já são consideradas responsáveis pelos avanços futuros na produção do conhecimento. Nesse ambiente de interação entre tecnologia, informação, linguagem e comunicação é que a inteligência coletiva passa a funcionar.

Com efeito, os meios de comunicação contemporâneos instauraram uma ecologia de mensagens muito diferente daquela que prevaleceu até a metade do século XX. Certo, não nos banhamos jamais duas vezes no mesmo rio informacional, mas a densidade das ligações e a rapidez das circulações são tais que os atores da comunicação não têm maiores dificuldades em dividir o mesmo contexto. Daí, a pressão de universalidade e a queda de objetividade. Como o tinha pressentido McLuhan, reencontramos, mas sobre uma outra órbita, a um nível de energia superior, certas condições de comunicação que reinaram nas sociedades orais. A história cruzada de suportes materiais e da relação ao saber poderia ser

esquemáticamente representada pelas interferências e os cavalgamentos de quatro ideais-tipos. Primeiro tipo: nas sociedades anteriores à escritura, o saber prático, mítico e ritual foi encarnado pela comunidade viva. Quando um velho morre, é uma biblioteca que queima. Segundo tipo: com o advento da escritura, o saber é carregado pelo livro, único, indefinidamente interpretável, transcendente, suposto que contém tudo: a Bíblia, o Corão, os textos sagrados, os clássicos, Confúcio, Aristóteles. Terceiro tipo – desde a prensa até essa manhã: aquela da enciclopédia. Aqui, o saber não é mais carregado pelo livro, mas pela biblioteca. Ele é estruturado por uma rede de remissões, perseguida talvez, desde sempre, pelo hipertexto. A desterritorialização da biblioteca a que assistimos hoje não é talvez senão o prelúdio à aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. (LÉVY, 1999, p. 35).

As novas mídias proporcionam armazenamento de dados que permitem que elas sejam compartilhadas. A inteligência coletiva é frequentemente relacionada aos meios de comunicação, pois se vale do compartilhamento de dados para promover a interação dos indivíduos dos grupos sociais.

Com o crescimento das tecnologias digitais de informação e comunicação a ressignificação da leitura imposta pelos novos suportes tecnológicos ressalta a ampliação do compromisso do escritor e dos leitores virtuais que pertencem a grupos, que compartilham informações, portanto se valem da inteligência coletiva.

Constata-se que inúmeras vezes, o leitor apropria-se dos textos veiculados digitalmente possibilitando a construção de “verdades”, que são atribuídas a escritores que nem sempre refletiram sobre o tema mencionado. Por outro lado, cabe aos escritores a tarefa de fazer com que os seus registros não se descontextualizem e nem se percam no momento que forem transmitidos por outras pessoas. A internet produz as mensagens e é preciso que o internauta ao interagir com os textos e hipertextos possa interagir, modificar, preservando a ideia original do texto.

A partir das reflexões das ideias apresentadas por Pierre Lévy e observando pela ótica da inteligência coletiva, os movimentos sociais são exemplos marcantes. Na atualidade, a internet vem colaborando para que as manifestações, que antes eram marcadas pela significância das ruas, passem a se estruturar no ciberespaço, pelas trocas de informações virtuais e se materializem novamente nas ruas e avenidas, principalmente das grandes cidades.

Essas manifestações que se utilizam de ferramentas de comunicação dão aos seres humanos a possibilidade de usufruírem das qualidades da internet, como velocidade, facilidade das informações e conhecimentos para ativar o poder de comunicação com mais facilidade.

Os movimentos gerados virtualmente caracterizam pela insatisfação de uma parcela da sociedade global, apresentando maior ou menor organização. Em muitas manifestações a continuidade dos movimentos depende também das contradições existentes entre os membros que constituem o núcleo organizacional. Apresentam heterogeneidade e podem ser apontados como ações coletivas, sendo os manifestantes considerados como atores sociais de diferentes classes sociais, ou não.

A informação pela internet é produzida e compartilhada democraticamente na sociedade em rede. Muitos pensadores consideram a internet um fator de isolamento do indivíduo, como já dissemos no decorrer do texto. Mas este meio de comunicação também foi utilizado para unir as pessoas em vários momentos de mobilização social. Os aparelhos móveis como notebooks, tablets e celulares e as redes sociais, como Facebook e Twiter são instrumentos que possibilitam e promovem a ação de ativismos. Dessa forma, podemos afirmar que as redes sociais funcionam como ponto de partida para as manifestações da sociedade em rede.

Nas décadas de 1960 e 1980, intelectuais e cientistas incentivaram a prática dos movimentos sociais. Muitos ambientalistas, políticos e funcionários públicos chamaram a

atenção da sociedade, em vários pontos do mundo para os problemas sociais, ecológicos econômicos advindos de questões que sempre estiveram presentes na vida dos cidadãos.

Em seu artigo “Egito e Síria: o papel das tecnologias digitais na Primavera Árabe” Heitor Gartner cita que:

Notadamente, a ocorrência do movimento tem relação com a crise econômica global de 2008, gerando agravamento da pobreza e a elevação de preços. Nos atos de revolta, têm se destacado técnicas de resistência civil em campanhas sustentadas, envolvendo recursos como Facebook, Twitter e Youtube. Preocupado com as manifestações, o governo egípcio suspendeu a Internet e a telefonia móvel. Sob a perspectiva política, apontam-se regimes corruptos e autoritários como aspectos motivadores do movimento, informação revelada pelo vazamento de informações constantes em telegramas diplomáticos dos Estados Unidos e divulgados pelo Wikileaks.

A internet passou a ser então a base tecnológica organizacional da era da comunicação, como a eletricidade foi para a era Industrial. As redes sociais podem ser consideradas como ferramentas de comunicação e organização e com a internet cumprem um importante papel na mobilização e nos movimentos democráticos no mundo.

### **Considerações finais**

Essa nova linguagem do mundo digital só vai existir quando o leitor atuar e interferir nela, provocando novas leituras. Pontes afirma que esse novo leitor será caracterizado por seus profundos mergulhos no mar dos hipertextos e hiperlinks presentes nas páginas virtuais da web. Esses textos que não têm propriamente uma autoria, mas multiautorias na medida em que eles se constroem pela articulação de textos diversos. Desde a leitura camponesa do século XVI até a leitura dos textos virtuais de hoje, constata-se que a necessidade de ler jamais deixará de existir. O escritor argentino Manguel afirma que não podemos deixar de ler, já que ler é quase como respirar, é nossa função essencial. Independente do suporte, a leitura continuará sendo um caminho necessário e essencial para a compreensão e atuação do indivíduo no mundo em que vive.

Apesar dos novos suportes de leitura, dos hipertextos e das hiperlinks, a leitura continuará sendo uma prática social que dependerá sempre do leitor, uma vez que sem leitor o texto será sempre um suporte que não foi apropriado, conquistado por seus possíveis leitores, sendo delegado assim a uma inexistência verdadeira.

Outra realidade hoje no contexto de leitura é a nova relação com o espaço em que as pessoas agem, como os novos espaços de manifestações sociais nascidos na Web. Espaços influenciados pelo comportamento das pessoas e suas reivindicações.

A internet passa a ser um espaço de troca, de relações entre consciências, mentes e subjetividades entre pessoas distantes geograficamente. Assim nascem novas maneiras de pensar e de se relacionar. O impacto que as novas tecnologias causam na relação entre as pessoas faz surgir uma inteligência coletiva resultante das virtualidades presentes nas inteligências individuais. As técnicas de comunicação vêm se transformando desde a época pré-histórica com a escrita rupestre nas cavernas. Elas transformaram o espaço e o tempo do homem e hoje todas as informações estão interconectadas e disponíveis na rede mundial de informação. Essa nova comunicação entre as pessoas veio transformar a experiência humana e dar um novo sentido para a vida em sociedade.

Os textos que antes eram lidos com a ajuda de outros, pela falta de leitores aptos por compreender o que se queria transmitir pelas palavras impressas, passa a se conectar com um mundo que não apresenta divisão espacial e que começa a guardar as suas informações nas nuvens.

## Referências

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. *Aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

FREITAG, Bárbara. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 34, mensal, ISSN: 15196186, março de 2004.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MENDEL, T. *Liberdade de informação: um estudo de direito comparado*. 2. ed. rev. e atual. Tradução de Marsel N. G. de Souza. Brasília: UNESCO, 2009.

PAVANI; PARENTE; ORMANEZE (Org.). *Educomunicação, redes sociais e interatividade*. Campinas: Ed. Leitura Crítica, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.) et al. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

ZISSER, E. A Síria na hora da verdade. Tradução de Yosi Turel. *Hebraica*, maio de 2011.

## Webgrafia

CAVALCANTI, F. R. A primavera árabe à luz da Teoria das Gerações dos Direitos Fundamentais. Disponível em: <<http://www.pesquisedireito.com/artigos/diversos/apaltgdf>>. Acesso em: 27/05/13.

Facebook, un importante “punto” en la Primavera Árabe.

Disponível em: <<http://actualidad.znoticias.com/facebook-un-importante-punto-en-la-primavera-arabe>>. Acesso em: 16/06/13.

GARTNER, H. Egito e Síria: o papel das tecnologias digitais na Primavera Árabe. Disponível em: <<http://blog.pucsp.br/culturadigitalri/?cat=5945>>.

CHARTIER, R. Os livros resistirão às tecnologias digitais.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>>.

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_marshall\\_mcluhan.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_marshall_mcluhan.htm)>

ORTUNES, L. Incertezas sobre a primavera árabe.

Disponível em: <<http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/42/artigo266344-1.asp>>. Acesso em: 26/05/13.

Primavera Árabe. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Primavera\\_%C3%81rabe](http://pt.wikipedia.org/wiki/Primavera_%C3%81rabe)>. Acesso em: 26/05/13.

SILVA, R. *As Redes Sociais e a revolução em tempo real: O caso do Egito*. TCC (Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37496/000820279.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25/05/13.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

WALLERSTEIN, I. Não chore ainda pela Primavera Árabe. Tradução de Gabriela Leite. Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/2013/02/23/nao-chore-ainda-pela-primavera-arabe/>>. Acesso em: 25/05/13.

# O JORNAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Carlos André Bogéa Pereira<sup>1</sup>  
Waléria de Jesus Barbosa Soares<sup>2</sup>

## Introdução

Um dos grandes desafios do ensino da matemática, na atualidade, é buscar fazer com que os alunos compreendam e interpretem os problemas matemáticos. Mas, para isso, necessitamos primeiramente, fazê-los passar pelo processo de leitura e escrita.

Nas aulas de Matemática, acreditamos que o aluno que lê mais, terá mais facilidade na compreensão e interpretação de problemas. E ainda, quem lê mais, fixa na memória a ortografia das palavras escritas e acaba por ter mais facilidade na produção textual e na comunicação.

Vemos então que instrumentos como os jornais são grandes aliados nesse processo, pois além de serem fontes ricas de informações reais, proporcionam a leitura, a escrita, e posteriormente, a compreensão e interpretação de dados matemáticos a partir das informações neles contidas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar o jornal como um dos instrumentos que pode possibilitar o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos alunos, no âmbito das aulas de matemática.

Refletiremos sobre o seu uso na sala de aula e apresentaremos exemplos de como introduzi-lo nas aulas de matemática, a partir de informações que possam envolver conteúdos matemáticos.

Ao almejarmos sobre as possibilidades de aplicabilidade deste trabalho, vemos a contribuição que podemos oferecer aos professores no processo de ensino/aprendizagem de Matemática, favorecendo o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos alunos, a partir do uso do jornal.

## Matemática, leitura e escrita caminhando juntas

Ao reconhecermos a leitura como fundamental para o processo de ensino/aprendizagem, tomamos Martins (2005) que diz que a leitura é "a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo". Sem a leitura é dificultada aos alunos a capacidade de aprender.

A partir dela, o aluno tem contato com diversas opiniões, o que acaba aguçando sua capacidade crítica. Nesse sentido, a leitura também é envolvimento, e assim, concordamos com Solé (1998, p. 22), "é um processo de interação entre o leitor e o texto".

Associada à leitura, temos a escrita, que por sua vez, amplia a aprendizagem, pois concordando com Santos (2005), favorece "a capacidade de estabelecer conexões".

Juntas, leitura e escrita, quando trabalhadas nas salas de aulas de matemática, associadas aos contextos sociais, culturais, políticos, etc., podem levar a construção de alunos críticos.

Para o desenvolvimento dessas capacidades podemos tomar como instrumentos os textos escritos. Estes por sua vez, devem permear em todos os componentes curriculares, e não somente na Língua Portuguesa.

Com relação à Matemática, sabemos que a não ênfase no desenvolvimento da leitura no seu ensino acarreta em graves entraves para a interpretação e compreensão de situações-problema. Segundo Smole e Diniz (200, p. 72), "a dificuldade que os alunos encontram em

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco-Itatiba/São Paulo (USF).

<sup>2</sup> Doutoranda em Multiunidades: Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema”.

Por outro lado, a escrita nas aulas de matemática será a ponte às memórias dos alunos, pois segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 51), através do registro escrito “os alunos colocam suas crenças, constroem seus significados particulares e refletem sobre eles”.

Esse trabalho exige conhecimento e planejamento dos professores. Buscar textos que podem ser utilizados nas aulas de matemática não requer que sejam utilizados apenas textos que foram escritos exclusivamente para o seu ensino, mas significa ver num determinado texto a possibilidade de contextualizar o ensino de matemática. Comungando com Fonseca e Cardoso (2005),

Não se trata mais de textos originariamente criados para o ensino de matemática (...) o que parece responder a uma preocupação de contextualizar o ensino de matemática na realidade do aluno, colocando em evidência o papel social da escola e do conhecimento matemático. (FONSECA; CARDOSO, 2005, p. 66-67)

Destacamos ainda, que o trabalho de seleção de textos requer cuidado, pois a escolha inadequada pode comprometer a visão que se construirá sobre a Matemática. De acordo com Pimm (2000), “em grande parte, você é o que você lê, e aquilo que lhe é oferecido para ler na sala de aula influencia significativamente o que você acredita que a Matemática é”.

Os textos utilizados nas aulas de matemática devem, então, possibilitar a imaginação do aluno, contribuindo para a verificação da relação entre a própria Matemática e a construção do conhecimento humano.

O que devemos buscar, através da leitura e escrita, é a Matemática mais humanizada, menos abstrata ou desligada da realidade. Nesse sentido, leitura, escrita e matemática caminhando juntas influenciarão positivamente na compreensão e interpretação dos problemas.

### **O jornal como instrumento no ensino de matemática**

Em tempos de desenvolvimento da tecnologia digital, em que os alunos preferem o computador ao livro, levar o jornal para a sala de aula não é tarefa fácil. Mas, certamente, quando a sua utilização é bem planejada, acaba se tornando um grande aliado ao ensino escolar.

Nas aulas de matemática, o jornal pode ajudar os alunos a perceberem que por trás dos textos temos informações carregadas de números, e estes, por sua vez, dizem-nos muito mais que os dados apresentados.

Essa percepção da matemática através dos textos dos jornais vai ajudar os alunos na compreensão e interpretação dos problemas, mas isso só será possível quando os alunos já tiverem desenvolvidas suas capacidades leitoras e escritoras.

O trabalho com os jornais deve ser prazeroso. Os alunos precisam gostar de folhear suas páginas, de buscar informações, de ver suas fotografias, de sentirem-se parte daquele universo que lhes fora apresentado, o que muitas vezes parece pertencer somente ao mundo adulto.

Por isso, os jornais devem fazer parte do dia-a-dia das aulas de matemática, estando à disposição dos alunos no espaço da sala, para que sempre que sintam vontade possam manuseá-lo. Desta forma, não será um trabalho estanque, em que o professor o apresenta uma única vez.

As informações estão sempre atualizadas e o trabalho do professor com o tratamento dessas informações deve focar conteúdos matemáticos trabalhados nos anos em que se encontram os seus alunos.

Durante a seleção dos jornais, pode-se optar por jornais tanto atualizados quanto antigos, impressos ou mesmo digitalizados. O uso dos jornais atualizados ajuda os alunos a compreenderem

a sociedade na qual vivem, seus problemas, seus índices, as opiniões públicas. O uso dos jornais antigos pode despertar nos alunos a curiosidade por tempos não vividos por eles.

A oportunidade de conhecer tanto os jornais antigos quanto os atuais é uma forma de fazer com que os alunos comparem como eram/são as suas estruturas, observem como suas informações eram/são distribuídas, quais eram/são os materiais utilizados em suas produções, como se deu a evolução das fotografias, dos gráficos e da cor nas impressões, e ainda, como a matemática esteve/está presente nas notícias.

Em qualquer jornal a ser trabalhado nas aulas de matemática, o professor deve pretender que o aluno aprenda a lê-lo e tomá-lo como fonte de conhecimento. Por isso, o professor deve ensinar os alunos a diferenciar suas informações, identificar as colunas ou cadernos que compõem os jornais que também fazem parte desse trabalho.

Colunas ou cadernos como os de economia estão carregados de situações matemáticas, o que não quer dizer que cadernos como o de TV não as tenham. No geral, as informações que se referem à matemática, vêm associadas a números, tabelas, gráficos, dinheiro. Vemos nessas informações possibilidades de trabalhar entre outros, conteúdos como: matemática financeira, estatística, porcentagem, juros, operações numéricas.

É relevante no trato com gráficos e tabelas, levarmos em consideração as legendas. Elas são necessárias para identificação das ilustrações a partir de sua fonte. Os títulos também são importantes para o entendimento das pesquisas.


E ainda, em qualquer informação com relação a dados, devemos verificar sua autenticidade, por isso o professor deve buscar trabalhar com informações a partir de fontes seguras.

Cada um desses pontos é importante para o entendimento das informações que podem ser levadas à discussão nas aulas de matemática. Todos exigem um trabalho prévio de planejamento do professor que vai desde a seleção do material à sua metodologia trabalhada em sala de aula.

### **Alternativas possíveis para o uso do jornal nas aulas de matemática**

As informações contidas nos jornais podem ser fonte de problematização de atividades matemáticas. Basta que vejamos nelas os conteúdos matemáticos. A seguir, apresentamos alguns exemplos.

#### **1. Exemplo:**



São Luís, MA, publicado em: 23/05/2014  
Caderno: Cidade

**A greve continua e sindicato comunica a possibilidade de parar 100% da frota**

*Apesar da decisão do Tribunal Regional do Trabalho do Maranhão (TRT-MA), de manter 70% da frota rodando na capital, durante o movimento grevista, o Sindicato dos Trabalhadores em Transporte Rodoviário do Estado do Maranhão (STTREMA), informou que tentará manter apenas 30% dos coletivos circulando.*

*Conforme determinação do TRT-MA, a multa por hora descumprida é de R\$ 4 mil. O sindicato afirmou que, se as negociações que tratam do reajuste salarial não avançarem, a paralisação poderá chegar a 100%.*

Através da notícia acima, podemos problematizar e desenvolver o conteúdo de porcentagem ao refletirmos sobre greves de funcionários de transportes públicos. O professor pode sugerir um determinado número total de ônibus e associá-lo aos 100%. Ele também pode pedir para que os alunos calculem as porcentagens citadas, ou seja, 30% e 70%, assim como outras porcentagens.

## 2. Exemplo

**A Província do Pará**

Belém, PA, publicado em: 10/01/1988  
Coluna: Pró-Turismo

**Ver-o-peso, 300 anos!**

*O assunto foi levantado pela jornalista Telma Pinto, em reportagem publicada neste jornal em 22 de março do ano passado: o Ver-o-Peso tem data de aniversário (21 de março) e neste 1988 completa 300 anos. Essa é a data em que foi assinada a Provisão Régia que concedeu à Câmara de Belém a renda originária de um posto fiscal estabelecido na doca formada pelo igarapé do Piry. Segundo Ernesto Cruz, em citação que encontramos em "Das casas da Câmara ao Palácio Antonio Lemos", "todos os produtos que vinham para a Capitania ou seguissem em trânsito para o Reino, via Maranhão, pagariam os respectivos impostos naquele posto".*

*A doca efetivamente já existia, mas o Ver-o-Peso (tipo de casa destinada a coleta de impostos, existente em Portugal) começou a existir a partir dessa decisão do Rei de Portugal, em atendimento a petição da Câmara de Belém, que era a entidade que administrava a cidade.*

*Se há alguma dúvida quanto à data efetiva, esta é uma ótima oportunidade para esclarecimento. E é também um excelente momento para que a cidade festeje o seu símbolo turístico mais popular, seu **post-card**, como bem tipifica nosso companheiro Edwaldo Martins. É também o momento adequado para que ele receba pelo menos uma "guaribada", já que anda novamente um bocado feio, embora recentemente restaurado pela Prefeitura.*

As informações regionais podem ser discutidas a partir desse texto e ainda assim, o professor pode problematizar as operações numéricas com os alunos. Pode ser pedido que eles calculem em que ano foi fundado o Ver-o-peso, e a partir desse exercício propor outros que tratem de idades, data de nascimento, medidas de tempos, etc.

## 3. Exemplo:

# DIÁRIO DO COMÉRCIO

Belo Horizonte, MG, publicado em: 01/02/2013  
Coluna: Economia

**Desemprego na RMBH em 2012 foi o menor dos últimos 10 anos**  
Taxa caiu para 3,5%, aponta pesquisa do IBGE.

## LINHA DO TEMPO

Região Metropolitana de Belo Horizonte e Brasil

MÊS	BH	PAÍS
DEZ/02	8,3	10,5
DEZ/03	10,4	10,9
DEZ/04	8,5	9,6
DEZ/05	7,0	8,4
DEZ/06	7,1	8,4
DEZ/07	5,5	7,5
DEZ/08	5,5	6,8
DEZ/09	5,1	6,8
DEZ/10	4,3	5,3
DEZ/11	3,8	4,7
DEZ/12	3,5	4,6



ELEITORIA DE ARTE DE Belo Horizonte Fonte: IBGE

*A taxa de desemprego na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) ficou em 3,5% em dezembro de 2012, a menor para o mês desde 2002. O mesmo ocorreu em Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre, mas foi esta última que registrou o menor nível em dezembro: 3% da população economicamente ativa. No acumulado do ano passado, a taxa na RMBH chegou a 4,4%, ficando inclusive abaixo do índice registrado na média do Brasil (5,5%). Os dados são da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), divulgada ontem pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).*

*Na avaliação o analista do IBGE-MG, Antônio Braz de Oliveira e Silva, os resultados observados ao longo de 2012 tanto na RMBH quanto no país já indicavam para um encerramento do exercício de forma positiva. Isso porque, segundo ele, mês após mês foram sendo apurados números satisfatórios quanto à geração de emprego na maioria dos setores da economia.*

A notícia encontrada nesta coluna possibilita inúmeros trabalhos com abordagem matemática na sala de aula, como por exemplo: pode propiciar o trabalho com dados numéricos

a partir de tabelas. O professor poderá trabalhar com identificação e ordenação de números na forma decimal. As operações numéricas também podem ser trabalhadas, de forma que se verifiquem os anos que indicam maior crescimento ou decréscimo. Outra estratégia seria colocar as informações da tabela em gráficos.

#### 4. Exemplo:



As pesquisas quantitativas nem sempre são apresentadas em tabelas. A sua representação pode variar, como podemos verificar nas informações encontradas no texto acima. O professor pode construir tabelas ou gráficos a partir dessas informações. Observamos que nesse exemplo as tabelas e os gráficos se diferenciariam por conter informações de dupla entrada.

#### Considerações finais

Sem a capacidade leitora os alunos caminham em passos mais lentos na aprendizagem. A leitura estimula a imaginação, apresenta novos horizontes para os alunos, permitindo o conhecimento de fatos do passado e do presente.

No ensino da matemática, ela se torna peça fundamental para a compreensão e interpretação dos problemas. Assim, comungamos com a ideia de que o trabalho com a leitura não deve ser tarefa apenas de professores da Língua Portuguesa.

Portanto, levar o jornal para as aulas de Matemática atribui mais um sentido ao processo ensino/aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio matemático do aluno. Acreditamos que o seu uso aproxima a matemática do mundo real, colaborando para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam não só o ato de ler, mas também de escrever.

## Referências

FONSECA, Maria C. F. R.; CARDOSO, Cleusa de A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (Org.). *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 63-76.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A Matemática nos anos iniciais: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIMM, David (prefácio); BORASI, Rafaela; SIEGEL, Marjorie. *Reading Counts: Expanding the Role of Mathematics Classrooms*. New York, 2000. p. ix.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Inês. Ler e aprender Matemática. In: SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Inês. *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-86.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# O OLHAR DA IMPRENSA PAULISTANA E CAMPINEIRA SOBRE O JOGO SÃO PAULO X PONTE PRETA (COPA SULAMERICANA 2013)

César Augusto Gomes<sup>1</sup>

## Introdução

Vivemos a era da informação, marcada pela velocidade e pela difusão de informações pelos mais variados veículos / mídias. O professor Fabiano Ormanzeze enfatiza que o problema não é ler o Jornal A ou B, mas sim, ler apenas o Jornal A ou apenas o Jornal B. O educador tem o papel de fazer uma leitura crítica desse conteúdo, para que o educando, ciente de seus diversos pontos de vista, possa fazer uma leitura plural do mundo e optar por aquela versão que mais lhe convier.

## Contextualização

O jogo entre São Paulo Futebol Clube e Associação Atlética Ponte Preta se tornou histórico pelo fato de o time de Campinas estar participando pela primeira vez em seus 113 anos de história de um torneio internacional e ter conseguido chegar a uma fase semifinal, eliminando times tradicionais da América do Sul, como o argentino Club Atlético Vélez Sarsfield, que inclusive foi campeão da Taça Libertadores, em 1994. Colabora para o clima de surpresa o fato de, na data do jogo, a Macaca (mascote da Ponte Preta, nome pelo qual também é conhecida) estar praticamente rebaixada para a 2ª Divisão do Campeonato Brasileiro de 2014, estando em penúltimo lugar, nesse ano de 2013.

## Inquietações

A cobertura da imprensa paulistana, de circulação nacional, foi equilibrada? Qual seria o agendamento da imprensa paulistana e o da imprensa campineira? Qual seria a ênfase de ambas? No que foram iguais? No que foram diferentes?

## Referencial teórico

### Teoria do Gatekeeper

Segundo Traquina (2005) o gatekeeper foi a primeira teoria que surgiu na literatura acadêmica sobre jornalismo, nos anos 1950, nos Estados Unidos, como forma de deferência ao jornalismo e ao seu poder. Para ele, o processo de produção da informação é concebido como uma série de escolhas onde o fluxo das notícias tem de passar por diversos gates, isto é “portões”, que não são mais do que áreas de decisão em relação às quais o jornalista, isto é, o gatekeeper, tem de decidir se vai escolher essa notícia ou não. Para o autor, as notícias são como são porque os jornalistas assim as determinam. Diante de um grande número de acontecimentos, só viram notícias aqueles que passarem por uma cancela ou portão e quem decide isso é um selecionador, que é o próprio jornalista. Para Pena (2010), ele é o responsável pela progressão da notícia ou por sua morte caso não a deixe ser publicada.

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras. Pós-graduando em Educomunicação e Midialogia no Centro Universitário Salesiano (Unisal).

O termo surgiu em 1947, no campo da psicologia, criado pelo psicólogo Kurt Lewin. Foi aplicada ao jornalismo em 1950 por David Manning White. Ele estudou o fluxo de notícias dentro de uma redação e percebeu que poucas eram escolhidas e publicadas, então ele resolveu estudar quais pontos funcionavam como cancelas. Ele concluiu que a forma de escolher as notícias foram subjetivas e arbitrárias. Muitas foram rejeitadas por falta de espaço, outras consideradas repetidas e algumas pelo tempo, pois chegaram tarde. A teoria foi perdendo seu prestígio, pois constataram-se que as escolhas das notícias se davam por tempo ou espaço e não por avaliação individual de noticiabilidade. (...) à luz da gatekeeper, as notícias são como são porque o jornalista as determina, mas vemos diariamente vários fatores que nos mostra que as notícias são como são por determinação do espaço ou mesmo pelo tempo que ela chega as redações, ou ainda pela organização que as determina (linha editorial).<sup>2</sup>

## **Newsmaking**

Para Pena (2010) o jornalismo está longe de ser o espelho do real (teoria do espelho). É, antes, a construção social de uma suposta realidade.

A teoria do newsmaking pressupõe que as notícias são como são porque a rotina industrial de produção assim as determina. Há superabundância de fatos no cotidiano. Sem organização do trabalho jornalístico é impossível produzir notícias. O processo de produção de uma notícia é planejado como uma rotina industrial. Os veículos de informação devem cumprir algumas tarefas neste processo: reconhecer, entre os fatos, aqueles que podem ser notícia (seleção); elaborar formas de relatar os assuntos (abordagem/angulação); organizar, temporal e espacialmente, o trabalho para que os acontecimentos noticiáveis possam ser trabalhados de maneira organizada.

Diante da imprevisibilidade dos acontecimentos, as empresas jornalísticas precisam colocar ordem no tempo e no espaço. Para isso, estabelecem determinadas práticas unificadas na produção das notícias. É dessas práticas que se ocupa a teoria do newsmaking.<sup>3</sup>

Pena cita ainda uma sistematização proposta por Mauro Wolf e Nelson Traquina que propõe critérios para que uma notícia seja publicada: noticiabilidade, valores-notícia, constrangimentos organizacionais, construção da audiência e rotinas de produção.

## **Teoria do Agendamento**

Essa teoria, conhecida nos EUA como Agenda Setting, onde surgiu na década de 1970, segundo Pena (2010), defende a ideia 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. Ou seja, a mídia nos diz sobre o que falar e pauta nossos relacionamentos.

---

<sup>2</sup> Disponível em <<http://teoriadojornalismouniube.blogspot.com.br/2010/11/teoria-do-gatekeeper.html>>. Acesso em 03/12/2013.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://teoriadojornalismouniube.blogspot.com.br/2010/11/teoria-do-newsmaking.html>>. Acesso em: 03/12/2013.

A mídia ao selecionar determinados temas a serem veiculados, por outro lado apaga os demais temas que não entraram na pauta de informação daquele dia. Um assunto que é noticiado com determinada força no ambiente macrosocial acaba colocando no esquecimento outros assuntos não veiculados, mesmo sendo de grande importância para a sociedade. O termo “agenda setting” significa pauta de fixação, uma forma de direcionar a atenção que os leitores e telespectador de uma reportagem seguirão, ou seja, a mídia aponta quais os temas serão considerados de interesse coletivo.<sup>4</sup>

## Os veículos

Os veículos analisados foram da capital do Estado de São Paulo (*Folha de São Paulo*<sup>5</sup>, *Diário de São Paulo*<sup>6</sup> e *Diário Lance!*<sup>7</sup>) e da cidade de Campinas (*Correio Popular*<sup>8</sup> e *Notícias Já*<sup>9</sup>).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.infoescola.com/jornalismo/agenda-setting/>>. Acesso em: 03/12/2013

<sup>5</sup> Folha de S. Paulo é um jornal brasileiro editado na cidade de São Paulo. A história da Folha começa em 1921, criado por Olival Costa e seu sócio Pedro Cunha, com a criação do jornal "Folha da Noite". Em julho de 1925, é criado o jornal "Folha da Manhã", edição matutina da "Folha da Noite". A "Folha da Tarde" é fundada após 24 anos. Em 1º de janeiro de 1960, os três títulos da empresa se fundem e surge o jornal Folha de S. Paulo. É o primeiro maior jornal de circulação do Brasil, segundo dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC). A circulação média diária em 2012 foi de 297.650 exemplares. A Folha de S. Paulo, que pertence ao Grupo Folha, é um dos jornais mais influentes do país.

<sup>6</sup> Diário de S. Paulo é um jornal brasileiro publicado na cidade de São Paulo. Foi fundado em 1884, com o nome de Diário Popular, por José Maria Lisboa e Américo de Campos. Em 1988, Rodrigo Lisboa Soares, bisneto de José Maria Lisboa, o fundador, vendeu o jornal ao grupo empresarial do político Orestes Quércia. Em 2001, foi adquirido pela Infoglobo, empresa das Organizações Globo, proprietária também dos jornais O Globo e Extra. O grupo queria um jornal na região de São Paulo e mudou o título do veículo para Diário de S. Paulo, mesmo nome de jornais lançados, em 1865 e em 1929, este por Assis Chateaubriand e que pertencia aos Diários Associados. A Infoglobo apresentou uma nova linha editorial para o jornal, menos popular e policial. Em 15 de outubro de 2009, o empresário J. Hawilla, proprietário da rede de jornais Bom Dia, da empresa de marketing esportivo Traffic e da TV TEM, adquiriu o jornal, assim como o parque gráfico, localizado em Osasco. Em 2 de setembro de 2013, a Traffic vendeu o controle acionário o jornal para o grupo Cereja Comunicação Digital. Sua tiragem é de 39.198 exemplares, 28º do país.

<sup>7</sup> Lance! é um jornal esportivo brasileiro publicado pela Areté Editorial. Sediado na cidade do Rio de Janeiro, tem versões regionais para outros estados, e com isso, alcance nacional. Atualmente o Lance! está presente não só nas bancas de jornais, mas também na internet com conteúdo multimídia. O jornal circulou pela primeira vez em 25 de outubro de 1997, mas o site Lancenet já estava disponível na internet uma semana antes. O jornal começou com uma equipe de cem funcionários, mas enfrentou dificuldades já no ano seguinte e quase fechou. Sua tiragem é de 80.238 exemplares, segundo IVC de 2012, 15º do país.

<sup>8</sup> O Correio Popular é um jornal brasileiro que circula em Campinas e região. Foi fundado no dia 4 de setembro de 1927, por Álvaro Ribeiro. É o jornal de maior circulação na cidade: a tiragem do jornal é de 31.489 exemplares, segundo IVC de 2012. Esses números põem o jornal como a maior publicação do Brasil fora das capitais, e uma das maiores publicações do país sendo o 36º. É administrado pela companhia de comunicação RAC (Rede Anhanguera de Comunicação), que também comanda outras publicações do interior paulista, tais como os jornais Diário do Povo (apenas a versão online) e Notícia Já. O Correio Popular é comandado pela família Godoy desde 1938, quando foi adquirido dos herdeiros de Álvaro Ribeiro. Em 1996, o Correio Popular adquiriu o "Diário do Povo", jornal até então de propriedade do ex-governador Orestes Quércia. Com isso, foi formada a RAC, que se tornou a única empresa de jornalismo impresso de Campinas. O jornal já conquistou três prêmios Esso.

<sup>9</sup> O Notícia Já é um jornal popular moderno que circula em Campinas e mais 12 cidades da região a um preço muito atraente. Lançado em abril de 2007, o tabloide reforça o dinamismo do Grupo RAC em investir na segmentação de seus jornais, tendência adotada por importantes grupos de comunicação de todo o mundo. É um dos maiores jornais em venda avulsa do Brasil e o maior do interior paulista. A publicação mantém os princípios editoriais dos outros jornais do Grupo RAC, comprometido com a informação e com a defesa dos interesses da comunidade. Circulação de 21.887 exemplares, segundo IVC de 2012, 49º jornal do país.

## Análise da cobertura no dia 20/11/2013, antes do jogo

### Os jornais de São Paulo

Os três jornais da capital analisados pautaram seus textos no recorde mundial que o goleiro Rogério Ceni, do São Paulo Futebol Clube, igualaria a Pelé: 1.116 jogos por uma mesma equipe. O *Diário de S. Paulo* e o *Lance!* chamam o arqueiro de “mito” estampando fotos que retratam o jogador comemorando, talvez um gol. A *Folha*, num texto mais sóbrio exalta os números e coloca um comparativo com o jogador do Santos, trazendo fotos dos dois jogadores. Fica claro que o jogo com a Ponte Preta é tema secundário em todas os veículos da Capital. Ele é apenas mencionado como palco para que o são-paulino atinja seu recorde, além de enfatizar que o time da capital pretende ganhar o campeonato para “salvar o ano sem títulos”. Fazendo justiça, o *Lance!* (Único dedicado exclusivamente ao esporte entre os três) deu capa para a Ponte Preta, cuja manchete foi “Direto para o céu”, tratando da situação do time que lutava contra o rebaixamento, tentando se superar no torneio sul-americano. Além disso, dedicou uma página interna para a torcedora-símbolo da equipe campineira, Conceição.



Figura 1 – Jornal Folha de São Paulo

### Os jornais de Campinas

Os periódicos de Campinas amanhecaram cabisbaixos, oscilando entre a resignação e o otimismo contido. O *Correio Popular* trouxe na capa uma pequena chamada no canto inferior da primeira página, sem foto. No Caderno de Esportes a manchete cravou: “Empate já satisfaz a Ponte Preta” e na linha fina reafirmou que “(...) uma igualdade no Morumbi é considerada bom resultado”. O *Notícia Já* na Editoria de Esporte trouxe a manchete: “Agora é só no campo” e a linha fina “Depois de batalha pra escolher local da 2ª partida, rivais começam a decidir vaga no Morumbi”, uma referência à questão do regulamento que estabelecia a quantidade de lugares no estádio que comportaria a semifinal.<sup>10</sup>

O texto do *Correio* também faz referência à batalha judicial, mas a ênfase é no resultado do jogo vindouro. Ambos trazem uma retranscrição sobre o recorde de Rogério Ceni, mas, sem foto e com pouco destaque.

<sup>10</sup> O Estádio Moisés Lucarelli, segundo laudo do Corpo de Bombeiros, possui 16 mil lugares, 4 mil a menos do que prevê o regulamento da competição. Por isso, o São Paulo F.C entrou com pedido na Conmebol para que o 2º jogo não fosse ali realizado, sendo o mesmo transferido para a cidade de Mogi Mirim.



Figura 2 – Jornal Correio Popular de Campinas

**Semelhanças**

Uma semelhança de ambas as coberturas é a voz do ídolo. Tanto os jornais paulistanos quanto campineiros buscam alguns símbolos de São Paulo e Ponte Preta para falar aos seus leitores. Rogério Ceni e Oscar são os personagens em questão. Este foi ídolo da Macaca na década de 70 e início de 80, jogando inclusive na Seleção Brasileira. Aquele foi protagonista de diversas conquistas do Tricolor Paulista e se destaca por ter mais de 100 gols, mesmo sendo goleiro. Em ambos os casos se pode tratá-los como “ídolos do passado”, embora o goleiro são-paulino ainda esteja em atividade, está longe de sua melhor forma e das glórias do passado. O *Correio Popular* destaca que apesar de Oscar ter jogado nas duas equipes, vai torcer pela Ponte Preta, enquanto o *Notícias Já* dá destaque para a afirmação de que “A Macaca não vai bambejar”. Enquanto o tom da cobertura da Capital é de comparar Rogério a um ídolo mundial, Pelé.



Figura 3 – Ex-jogador Oscar, destaque em Campinas

**Charges: quem ri por último**

As charges apareceram em dias diferentes, mas é interessante destacar que elas demonstram um otimismo antes do jogo (*Lance!*) e uma espécie de vingança após o resultado para a equipe de Campinas (*Correio Popular*). A charge do Lance publicada na manhã do dia 20 de novembro, dia do jogo, mostra o mascote do São Paulo fantasiado de Tarzan e uma gorila, representando a Ponte

Preta, cujo mascote é a macaca, com laço rosa no cabelo e batom vermelho. A julgar pela fisionomia que o cartunista deu ao “Tarzan” ele teria a intenção de aprontar alguma “travessura” com a gorila, que tem a fisionomia nervosa. Dois dias depois, o cartunista Dálcio respondeu de maneira bem humorada à provocação. Uma vez que a Ponte Preta havia ganho o jogo, ele traçou os dois mascotes uniformizados lado a lado, porém, a camiseta da macaca tinha a faixa tradicional que excedia o limite do uniforme, chegando à boca do mascote são-paulino, funcionando como uma mordação. Como se diz no meio futebolístico: “calando a boca” dos são-paulinos.



Figura 4 – Charge do Jornal Lance! de 20/11



Figura 5 – Charge do Correio Popular após a vitória

### Análise da cobertura no dia 21/11/2013, após o jogo

No dia seguinte, com a surpreendente goleada da Ponte Preta por 3x1 dentro do Morumbi, o tom da cobertura dos jornais de São Paulo continuou tratando a Ponte como coadjuvante. Por exemplo, a *Folha* trouxe “Ponte estraga a festa de Rogério Ceni”, enquanto o *Lance!* trouxe “Micou”. Para ambos estava tudo certo para uma grande festa e algo deu errado, inesperadamente. Já em Campinas, a cobertura foi de exaltar o feito da equipe pontepretana. O *Correio* trouxe em seu Caderno de Esporte “Brilhante, Ponte vira e se aproxima da decisão”.



Figura 8 – Folha de São Paulo lamenta derrota



Figura 10 – Jornais de Campinas festejam vitória surpreendente

### Teorias que nortearam cobertura

Podemos observar o *Newsmaking* na medida em que os jornais paulistanos trazem a informação que interessa a seu público, os torcedores do São Paulo. A Ponte Preta para eles, praticamente, inexistente, não passa de uma figurante que servirá para que o goleiro do Tricolor

atinja sua meta e se iguale a Pelé. Os de Campinas têm entre a maioria seus leitores mais torcedores pontepretanos do que são-paulinos e isso faz com que o destaque seja dado à Macaca.

A teoria do *Gatekeeper* demonstra as escolhas da cobertura. O que foi notícia para os paulistanos, foi apenas retranca para os campineiros, embora todos tivessem conhecimento do fato em seu todo, os editores optaram por dar ênfase a determinados aspectos que lhe pareceram mais interessantes do que outros.

A teoria do *Agendamento* (ou Agenda-setting) aparece quando os jornais de São Paulo criaram uma agenda de cobertura. Para eles o jogo não tinha a mínima importância, mas sim, o recorde do goleiro. Para os de Campinas o agendamento foi no sentido de dar esperança à torcida da Ponte, mesmo que essa esperança aparecesse timidamente, no subtexto do *Correio* e mais explicitamente no *Notícia Já*.

## Conclusões

A cobertura da imprensa paulistana, de circulação nacional, não foi equilibrada, pois privilegiou a equipe do São Paulo, uma vez que seu público-leitor é na maioria torcedor do Tricolor, então, a produção da notícia obedeceu a essa lógica (newsmaking). O agendamento da imprensa paulistana foi o recorde de Rogério Ceni, goleiro são-paulino e o jogo ficou em segundo plano. O da imprensa campineira foi a esperança de um resultado positivo, embora o tom tenha sido pessimista. As coberturas assemelharam-se apenas na escolha de ídolos como personagens para suas matérias: Rogério Ceni, nos jornais de São Paulo e Oscar, nos de Campinas.

Por fim, adversamente ao futebol, que é uma caixinha de surpresas, a cobertura jornalística foi irritantemente óbvia, pois prevaleceu o que se esperava dos citados veículos “puxando a brasa para sua sardinha”, isto é, os jornais da capital ignoraram o time do interior. Um desrespeito, visto que, dentro de campo, em qualquer esporte, partindo do pressuposto de que é uma disputa, pode-se ganhar ou perder. Contudo, a imprensa brasileira cobre esporte, especialmente o futebol, como se os times mais ricos e tradicionais já fossem os virtuais campeões, antes do início da disputa. O jogo? Bem, esse é um mero detalhe pelo qual se tem que passar, mas que já se sabe o resultado. A Ponte Preta aprontou uma “macaquice” com o Tricolor Paulista, deixando a imprensa paulistana constrangida ao ter que dar a notícia de sua vitória ao invés de comemorar o recorde do goleiro Rogério Ceni, cantado em verso e prosa no dia anterior.

## Referências

ANHANGUERA, Agência. Agora é só no campo. *Notícia Já*, Campinas, 20 nov. 2013. Esportes Já, p. 16.

ANHANGUERA, Agência. Segundo Oscar a Macaca não vai bambear. *Notícia Já*, Campinas, 20 nov. 2013. Esportes Já, p. 17.

Circulação de jornais cresce no país; Folha assume liderança. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/1219600-circulacao-de-jornais-cresce-no-pais-folha-assume-a-lideranca.shtml>>. Acesso em: 16/12/2013.

História da Folha de São Paulo. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia\\_folha.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm)>. Acesso em: 16/12/2013.

Jornal Diário de São Paulo. Disponível em: <<http://www.diariosp.com.br/n/56943>>. Acesso em: 16/12/2013.

Jornal Notícias Já. Disponível em: <<http://www.gruporac.com.br/noticia-ja/>>. Acesso em: 16/12/2013.

LUCENA, Felipe. A 'mãe' do Fabuloso. *Lance!*, Rio de Janeiro/São Paulo, 20 nov. 2013, p. 8.

LUCENA, Felipe; BULLARA, Rafael. Mito=Pelé. *Lance!*, Rio de Janeiro/São Paulo, 20 nov. 2013, p. 6 e 7.

Maiores jornais do país. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/jornais-no-brasil/maiores-jornais-do-brasil>>. Acesso em 16/12/2013.

MARTINS, José Eduardo. Vida longa ao mito. *Diário de São Paulo (Bom Dia Campinas e Região)*, Osasco, 20 nov. 2013. Esportes, p. 2 e 3.

PENA, Felipe. *Teoria do Jornalismo*. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

QUARESMA, Bruno. Micou. *Lance!*, Rio de Janeiro/São Paulo, 21 nov. 2013, p. 16 e 17.

REIS, Rafael; VALENTE, Rafael. Rogério Ceni iguala hoje a marca de Pelé. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 nov. 2013. Esportes, Caderno D, p. 4.

RODRIGUES, Carlos. Oscar aposta nos pontepretanos. *Correio Popular*, Campinas, 20 nov. 2013. Esportes, Caderno D, p. 3.

RODRIGUES, Carlos; SANTANA, Paulo. Brilhante, Ponte vira e se aproxima da decisão. *Correio Popular*, Campinas, 21 nov. 2013. Esportes, Caderno B, p. 4 e 5.

SANTANA, Paulo. Empate já satisfaz a Ponte Preta. *Correio Popular*, Campinas, 20 nov. 2013. Esportes, Caderno D, p. 2.

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

# O JORNAL NA ESCOLA E A EDUCOMUNICAÇÃO

Dulce Mirian Zorzenon Rodrigues<sup>1</sup>

*“A Formação de cidadão, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde;”... “A escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo no qual vivem os alunos”.*  
(Baccega, 2003, p. 81)

## Introdução

Vivemos em uma sociedade dinâmica, de rápido avanço tecnológico, uma era digital, “no mundo da mídia, no mundo da comunicação e no mundo da publicidade, cultura de massa” (MORAES, 2003, p. 243).

O advento da internet tornou possível o acesso à informação e à interação, simultânea e global que tem modificado as relações sociais diz-se que a inundação da informação na internet pode mais desinformar do que informar.

Assim, a didática contemporânea não pode fechar os olhos para este avanço tecnológico, para o poder da mídia, para as necessidades de novas alfabetizações, especialmente da alfabetização tecnológica.

Torna-se necessário a criação de formas de comunicação e conhecimentos que envolvam a comunidade escolar para uma leitura de mundo, o que Demo (2010) chamou de novas habilidades ou “habilidades do Sec. XXI”, devido à inundação de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Assim, a pluralidade de mídia favorece a didática contemporânea, proporcionando uma diversidade de ferramentas para o ensino/aprendizagem.

O jornal (impresso e eletrônico) é um exemplo de recurso didático, que atende às necessidades da educação escolar (ler, escrever, interpretar textos, realizar cálculos matemáticos...) numa tendência de educomunicação, educação e comunicação para desenvolver a formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de tomar decisões, resolver conflitos, ou seja, que participem efetivamente das práticas sociais.

## Breve histórico

A utilização do jornal na escola não é algo novo; o Pedagogo Celéstin Freinet, em meados da década de 1920, introduziu a imprensa na escola como uma nova atividade entre alunos. A produção de um jornal pelos estudantes se tornou um dos símbolos de sua pedagogia.

O trabalho com a imprensa escolar para Freinet cumpria com o objetivo de proporcionar experiências segundo o interesse do aprendiz; tratavam-se da produção e difusão de textos que visava comunicar aos leitores as informações, as opiniões, as pesquisas feitas na classe, que podiam conter entrevistas, vivências e aulas-passeio. Consistia em uma técnica em que o aprendiz, utilizando o tipógrafo, tateava em suas diversas aprendizagens do espaço, dos sinais gráficos, da escrita e da leitura. Através da imprensa escolar de Freinet, trabalhava-se o letramento, função social da escrita.

---

<sup>1</sup> Professora da rede municipal de ensino de Campinas (SP).

Mais tarde, em 1932, surge um programa pioneiro de utilização de jornal em sala de aula patrocinado pelo The New York Times. A partir de então, o conceito de “educação por meio de jornal” se expandiu (PAVANI, 2002).

O brasileiro Anísio Teixeira, no movimento da Escola Nova no Brasil, também na década de 30, afirmou que usar a mídia impressa na sala de aula podia trazer benefícios aos alunos. (PAVANI; ORMANEZE, 2013).

Alguns estudos foram realizados para traçar o histórico do uso do jornal na escola, por exemplo:

na literatura brasileira, não há referência de trabalhos com projetos que envolvam o uso sistemático de jornal para fins escolares, anteriormente a 1983. Esse é o ano em que de acordo com a documentação disponível, nascem os primeiros projetos dessa natureza, em Porto Alegre – “Zero Hora na Sala de Aula”, Zero Hora – e no Rio de Janeiro – “Quem Lê Jornal sabe mais”, O Globo – este último ativo até hoje. Outros projetos surgiram entre 1980 e 1999, desenvolvidos com a colaboração dos jornais (...). (PAVANI, 2002, p. 20).

Em 1992, o *Correio Popular*, Jornal fundado em 1927, na cidade de *Campinas (SP)*, criou o primeiro projeto de incentivo ao uso de Jornal na Escola do Estado de São Paulo (PAVANI; ORMANEZE, 2013).

O projeto que se denominou inicialmente Jornal Falado e Recorte de Notícias, e posteriormente Jornal Matéria Prima no Ensino da Língua Portuguesa, ministrado pela professora Vera Lucia B. Moraes, iniciou-se em 1976 no Colégio Batista de Campinas, nas aulas de Português, e em 1981 na EMEF Pe. Melico Cândido Barbosa, da Rede Municipal de Campinas. Em 24 de novembro de 1992 foi publicado no Diário Oficial do Município de Campinas com o objetivo de divulgação para a rede de ensino e em 1993 foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. No mesmo ano foi apresentado no 9º Congresso de Leitura do Brasil (MORAES, 2010).

O Projeto Imprensa: Jornal na Escola, ao longo dos anos contou com a parceria do Correio Escola da RAC – Rede Anhanguera de Comunicação e RMEC – Rede de Ensino Municipal de Campinas, firmada em 1992-2003, que capacitou e motivou professores para a importância leitura da mídia impressa e da produção escrita de jornais escolares, atingindo mais de 70% das escolas municipais.

Desde então, há formação de professores através do Projeto Imprensa na Escola, oferecido pelo no espaço do Cefortepe – Centro de Formação e Tecnologia E Pesquisa Educacional, da rede de Educação do Município de Campinas. Tal iniciativa demonstra a preocupação com o aprendizado de qualidade e o compromisso com a educação para que o estudante desenvolva uma visão crítica do mundo e atue como verdadeiro cidadão.

### **A importância do uso do jornal na escola**

O trabalho com o jornal escolar viabiliza o trabalho com a linguagem verbal, realizado na seleção de informações significativas dos textos da imprensa para a construção de conhecimentos. Possibilita o estudante exercitar expressões de pontos de vista, de conhecimentos desenvolvidos em seu processo educativo a partir do diálogo com as leituras e discussões que realiza, promove a responsabilidade e cooperação de alunos no trabalho individual e em grupo.

Ainda, o trabalho com o jornal em sala de aula possibilita interações e relações entre o contexto do estudante e as áreas do conhecimento desenvolvido na escola, saber ler as entrelinhas, o implícito para não ser moldado por um sistema unificador voltado para o consumo, para “o ter” e não para o “ser”.

Vale ressaltar, que o trabalho com o jornal como instrumento de leitura, tem o seu valor expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996, bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos sistemas de avaliação dos rendimentos das escolas públicas, ao estimularem o uso do jornal impresso na educação.

O trabalho com o Jornal na escola é importante, porque ajuda a compreender o fato de que vivemos em uma sociedade em que a mídia está inundada de informações, (in)formações explícitas e implícitas. Segundo Caldas (2006), trata-se de uma “sociedade em que os meios de comunicação interferem diretamente na formação/deformação das pessoas, sejam, crianças, jovens ou adultos”.

Também, de acordo com Carvalho (2007), que fala da relação de força na produção de subjetividade por intermédio dos veículos de comunicação, entende-se que mídia, impressa ou eletrônica, faça parte do sistema de força que qualifica o que é bom ou ruim para o homem moderno. A sociedade promove todo e qualquer processo de singularização do sujeito na sociedade. “É uma máquina de significantes daquilo que é adequado ou não.” (CARVALHO, 2007, p. 160).

Comprovando a tese de que a mídia é também responsável pela educação paralisante do sujeito (DÉBORD, 1967), o criador do conceito de “sociedade do espetáculo”, que definiu o espetáculo como o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens e deste modo, ele critica a sociedade capitalista controladora da subjetividade do indivíduo, também, chamada de Sociedade do Controle e de Sociedade do consumo. A sociedade do espetáculo nos transforma em consumidores passivos e reprodutores do sistema capitalista através da propaganda difundida pela mídia. Trata-se de uma sociedade que transforma os indivíduos em homens ociosos, como bem descreve o poema de Thomas Stearns Eliot, escritor e filósofo norte-americano quando escreve:

Nós somos os homens ociosos  
Os homens empalhados  
Uns nos outros amparados  
O elmo cheio de nada. Ai de nós!  
Nossas vozes dessecadas,  
Quando juntos sussurramos,  
São quietas e inexpressas (...).

Outro agravante, apresentado por Caldas (2012), é o baixíssimo nível de compreensão, interpretação e reflexão dos estudantes obtidos através dos sistemas de Avaliação (SAEB; ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). É preciso saber ler bem, a leitura é competência essencial para haver aprendizado. Ler e escrever são competências desenvolvidas, principalmente no ambiente escolar. “De acordo com Silva (2002), “ler é, antes de tudo, compreender. Já foi afirmado que, ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra”.

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através de seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos.

“Portanto, ler bem é vital para se realizar a leitura de mundo, leitura crítica a leitura que possibilita compreender o que não está escrito em um texto, o “desvelar os implícitos” para que a” nossa subjetividade não passe para a subjetivação capitalista” (Idem).

Diante de tal sociedade, o compromisso da educação escolar e do professor consiste em desenvolver a leitura crítica da mídia em sala de aula, compreender as relações de poder implícitos e explícitos nos discursos e criar ambientes de comunicação.

Outro fator relevante é o prazer advindo da mídia, segundo Moran (2009), faz com que a criança aprenda, principalmente através da mídia eletrônica, a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesmo – a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar.

A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga – é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. A mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. “Ela fala do cotidiano, dos sentimentos e das novidades”. Por isso, o professor precisa desenvolver sua prática segundo as necessidades dos estudantes, tornando-a atrativa e significativa.

“Partindo deste pressuposto, educadores têm utilizado a mídia, especialmente o jornal (impresso e eletrônico), criando espaços educativos para a prática da cidadania por meio da comunicação, abrindo a escuta para a voz do estudante”. Vale destacar, o projeto “Idade Mídia”, de 2002, em um colégio particular do Estado de São Paulo. Um projeto em que os estudantes tiveram a autonomia de conceber e executar um projeto de Mídia – sua própria revista. Assim, nasceu o Idade Mídia, um curso que se desenvolveu em paralelo ao conceito de Educomunicação – criado na Universidade de São Paulo – e hoje uma cadeira de licenciatura (SAYAD, 2011)

A leitura de diversas mídias, sobretudo, a leitura do jornal em sala de aula e a comunicação com os estudantes, possibilita compreender, o contexto da comunidade da qual estão inseridos, perceber quais influências formadoras eles estão expostos e que conteúdos de aprendizagem serão ressignificados, tornando o estudante capaz de posicionar-se de maneira crítica na sociedade.

Cumprindo a nova LDB, Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde estabelece como um dos objetivos gerais da educação fundamental, que os alunos sejam capazes de: “... posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;... saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;...”, justifica-se a integração e o uso de diversas mídias, especialmente o jornal como recurso pedagógico para o ensino/aprendizagem na escola.

### **Uma experiência com o jornal na escola**

A experiência relatada neste artigo ocorreu devido à formação continuada (Curso “Projeto Imprensa” – no espaço do CEFORTEPE – Centro de Formação e Tecnologia E Pesquisa Educacional, da rede de Educação do Município de Campinas) e do compromisso com a educação para a comunicação em uma escola pública da cidade de Campinas.

A partir dos conhecimentos sobre a importância da educação para a comunicação, da influência da mídia na formação do estudante e do baixo índice de compreensão e produção de textos, foi realizado o projeto “Jornal na Escola e a Educomunicação”. Tal Projeto fez parte de uma das seções de comunicação do O 7º Seminário Nacional O Professor e Leitura do Jornal, em 24 e 25 de abril de 2014, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A seguir, o relato da professora:

Acredito que o ano de 2012 ficará indelevelmente marcado para mim, que como professora adjunta da prefeitura de Campinas, lecionei em uma escola cujo alunado pertencia a uma comunidade com um contexto social e econômico muito carente.

Estabelecer vínculo afetivo com os estudantes foi muito difícil para mim, que entrava em sala de aula somente quando faltava um professor, pois nestas ocasiões, os alunos queriam ficar no pátio ou na sala de aula brincando e dançando *FUNK*. A indisciplina e o desrespeito eram generalizados!

Terminando o primeiro semestre, foram-me confiadas as aulas de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano, em caráter de substituição.

Meu primeiro dia na sala de aula ficou marcado, fui recebida pelo nono ano com um absorvente colado na lousa, por meninas gritando, dançando o *FUNK* e da mesma forma pelos meninos que as apoiavam.

Precisei realizar algumas pesquisas para compreender o funk e a preferência entre os estudantes desta escola por este tipo de música e dança.

Foi relevante saber, que segundo a linguista Márcia Fonseca Amorim, em sua tese, tema de reportagem no *Jornal da Unicamp*, ao analisar os discursos assumidos por mulheres do funk, trata o funk como um movimento musical/social que integra música, coreografia, modo de se vestir e de se portar socialmente, e não apenas como um gênero musical.

Ela considera que o movimento tem uma identidade própria que o distingue de outras manifestações da música negra norte-americana, como o rap e o hip-hop, que se manifesta na forma como seus adeptos se posicionam em relação a si mesmos e à sociedade. “Constata que o funkeiro geralmente se apresenta como o sujeito da favela que gosta de cantar e dançar de forma própria, despojada, utilizando o linguajar das periferias” (AMORIM, 2009).

Percebendo, a íntima relação entre o contexto dos estudantes e as letras do Funk, desenvolvi algumas seções de conversas e pesquisas, sobre o tema, no laboratório de informática da escola. Nas primeiras conversas e nas primeiras produções de textos da turma, ficou evidente a falta de interesse nos estudos escolares, grande dificuldade na leitura, na escrita, na interpretação de textos e na leitura de mundo.

Por outro lado, predominava o forte interesse dos alunos nos aparelhos tecnológicos, celulares, i-pod e computadores, para ouvir músicas (*FUNK*), enviar mensagens e participar das redes sociais na internet.

Percebendo que a preferência pelo funk por parte da maioria dos alunos era muito forte, resolvi aplicar um projeto que pudesse estimular o interesse dos estudantes por novos conhecimentos e desenvolver o prazer na leitura e na escrita, pois, de acordo com Moran (2007), “avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação” a fim de tornar o aprendizado verdadeiramente significativo e verdadeiramente apreendido pelo estudante.

Ainda segundo Moran (2007), a informação, precisa fazer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – “Os Meios de Comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto... Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens”.

Partindo deste pressuposto, e refletindo no curso que fiz – “Imprensa na Escola” – no espaço do Cefortepe – Centro de Formação e Tecnologia E Pesquisa Educacional, da rede de Educação do Município de Campinas, atendendo as necessidades e tendências da educação e da educomunicação; decidi realizar o projeto “Jornal na Escola”, baseado nos conhecimentos aprendidos nesta formação.

Na primeira etapa do projeto conversei com as equipes, gestora e docente, a fim de obter a aprovação e a colaboração de todos no projeto.

Na segunda etapa, conversei com os alunos sobre a importância do jornal e propus o desafio de produzirem o próprio jornal.

Na terceira etapa, apresentei vários jornais locais para que os alunos estabelecessem as semelhanças e diferenças na diagramação, primeira página, manchetes, leads e temáticas abordadas. Puderam comparar jornais locais com o jornal escolar; aprenderam sobre os principais elementos de uma notícia: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

Apresentei a importância da capacidade argumentativa e crítica, solicitando que concordassem ou discordassem de um texto ou notícia através de argumentos convincentes; que estabelecessem a distinção entre fato e opinião.

Procuraram em que caderno(s) dos jornais era possível obter informações sobre música e dança. Discutimos sobre a importância de avaliar um conteúdo informativo em diferentes Mídias para desenvolver a Educomunicação, leitura e percepção crítica dos meios de comunicação.

Foram questionados quanto ao estilo *Funk*, sua origem, seus artistas, seu público e quanto à opinião sobre outros estilos de música e de dança, produziram textos para expor sua preferência pelo estilo ou por outros estilos de música e de dança.

Na outra aula, os alunos aprenderam o significado e a importância de uma hemeroteca ao produzirem uma para a sala de aula. Foi um momento muito gratificante, ver alunos interessados em ler a matéria uns dos outros e eleger as preferidas para a hemeroteca da sala de aula.

Foi possível trabalhar com o projeto abrangendo toda a escola, do 1º ano ao 9º ano, principalmente na escolha do nome do jornal, na elaboração e seleção das matérias da primeira edição!

Na quarta etapa, assistimos ao filme: “Vem Dançar”, direção de Liz Friedlander, com Antônio Banderas. Escolhi esse filme devido à similaridade do enredo com a realidade de nossa escola. O Filme, baseado em uma história real, gira em torno de um profissional de dança que se voluntaria para ensinar no sistema público de Nova York.

Depois os estudantes realizaram pesquisas, na internet, assistiram filmes com essa temática; participaram de debates sobre os diferentes estilos de música, de dança e de se vestir. Houve várias discussões sobre valores morais e culturais. Depois, apresentaram suas pesquisas para os colegas com o objetivo de selecionar a que iria compor o material do jornal da escola. Muitos estudantes manifestaram o desejo de aprender a dançar outros estilos, por exemplo: o tango, o pop dos anos 70 e 80 entre outros.

Os demais professores se envolveram no projeto do Jornal da Escola. Estimularam a pesquisa e o debate, para a seleção das matérias do jornal e para a produção dos textos dos alunos. Participaram das correções gramatical e ortográfica, dos cálculos dos espaços para inserir os textos no jornal, de palavras para cada espaço e de toda a logística envolvida na produção de um jornal, cuja primeira edição deveria ter a tiragem de pelo menos 600 cópias.

Foi com grande satisfação, após um período de quatro meses de pesquisas, de reavaliação do projeto, de suor e de lágrimas, que ficou pronta a primeira edição de nosso jornal! Foi gratificante ver o entusiasmo e senso de realização por parte dos alunos ao examinarem cada linha escrita e cada ilustração do jornal. Fizemos uma reunião com a comunidade escolar para distribuirmos o Jornal da Escola e fazer uma apresentação em Power Point mostrando como foi realizado o Projeto.

## **Conclusão**

Percebemos que a criação de um jornal na escola é um importante recurso pedagógico para o professor; estabelece uma ponte entre conteúdos escolares e a realidade do aluno; favorece a educomunicação, construindo um caminho real para a qualidade do ensino/aprendizagem.

Trabalhar com o Jornal na sala de aula, permite realizar projetos que oportunizam um ensino interdisciplinar, possui um conjunto diferenciado de linguagens e de gêneros textuais. Nele estão presentes estruturas narrativas (notícias, reportagens etc.), descritivas (imagens, tabelas etc.) e dissertativo-argumentativas (editoriais, charges, cartas à redação etc.), que permite o estudo da língua e a compreensão de sua função social.

Além disso, favorece a prática do educador quanto a ouvir mais o estudante e a conhecer seu contexto. Também, permite desenvolver o ensino/aprendizagem de uma forma atraente, ajuda o educador e o estudante a estarem cada vez mais cômicos do poder influenciador da

mídia, faz compreender a mídia e a produzir mídia. Ao produzir mídia, jornal na escola, dá visibilidade às produções dos estudantes o que favorece a autoestima deles.

## Referências

AMORIM, Márcia Amorim. Seriam as funkeiras neofeministas? *Jornal da Unicamp* – Universidade Estadual de Campinas / ASCOM – Assessoria de Comunicação e Imprensa – Barão Geraldo – Campinas, 24 de setembro de 2009 – SP.

BACCEGA, M. A. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: Editora SENAC – São Paulo, 2003. (Série Ponto Futuro; 14).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura criticam de mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas (UNICAMP), v. 27, n. 94, p. 117-130. jan./abr. 2006

CARVALHO, Alexandre Filordi. *História e Subjetividade no Pensamento de Michael Foucault*. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20122007-133438/en.php>>.

CARVALHO, Pedro Luso de. *T. S. Eliot: Poesia e Teatro*. Disponível em: <<http://panoramadireitoliteratura.blogspot.com.br/2009/09/os-homens-ocos-t-s-eliot.html>> 25.08.2009>.

DEBORD, Guy. *Sociedade do Espetáculo*. Versão eletrônica produzida pelo Coletivo Periferia. Disponível em: <<http://www.geocities.com/projetoperiferiaperiferia@mail.com>> – São Paulo, Brasil, 2003 – Versão para e-book eBooksBrasil.org.

DEMO, Pedro. *Habilidades e Competências no Século XXI*. Campinas, SP: Ed. Mediação, 2010.

MORAES, Vera Batista; PINHEIRO, Sevane Maria Cortijo Costa. Educação, Mídia e Formação Docente. In: 5º SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL. Campinas, SP, 2010.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: 13. ed., Editora Papyrus, 2007.

PAVANI, Cecília; PARENTE, Cristiane; ORMANEZE, Fabiano. *Educomunicação, redes sociais e interatividade*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

PAVANI, Cecilia (Org.). *Jornal (In) Formação e Ação*. Campinas: Papyrus, 2002.

SAYAD, Alexandre Le Voci. *Idade Mídia: Comunicação Reinventada na Escola*. São Paulo: Aleph, 2011.

SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

# ACESSIBILIDADE NA WEB: A INCLUSÃO PASSA PELO ACESSO

Fabiana Fator Gouvêa Bonilha<sup>1</sup>

## Introdução

Acessibilidade é um termo que, atualmente, tem feito parte do vocabulário de muitas pessoas, sobretudo em função da repercussão que se tem dado a ele nos meios de comunicação. No senso comum, tende-se a associar o termo “acessibilidade” estritamente a pessoas com deficiência, e isto se deve principalmente à relação que grande parte da população estabelece entre esta palavra e sua forma de representação, simbolizada com o signo da cadeira-de-rodas, tipicamente utilizado em vagas de estacionamentos reservadas para este público. Entretanto, acessibilidade, em sua definição conceitual, é um termo muito mais abrangente, que engloba toda e qualquer diferença, e não apenas pessoas com alguma limitação física, sensorial ou intelectual.

Nas palavras da Convenção Internacional Sobre as Pessoas com Deficiência (2007), acessibilidade relaciona o provimento de condições de acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2007).

Com base neste conceito, vê-se que, por meio dele, se conjugam a igualdade e a diferença como premissas fundamentais e como condições indissociáveis. Prover acessibilidade, neste sentido, não significa atender as pessoas com deficiências em suas demandas e suas necessidades, mas sim, garantir que todas as pessoas, com ou sem deficiências, usufruam de autonomia e de segurança.

Nota-se também que, usualmente, no senso comum, a acessibilidade está ligada apenas a aspectos físicos ou arquitetônicos. Não raras vezes se pensa que apenas construir rampas ou guias rebaixadas são iniciativas suficientes para que se tenha um ambiente acessível.

Entretanto, como se pode depreender do conceito acima apresentado, a acessibilidade também contempla condições igualitárias de transporte e deslocamento, e de acesso à comunicação e informação. A ampliação deste conceito, somando-se a ele adequações ao ambiente comunicacional, abre-lhe uma outra frente de atuação, com especificidades e contornos próprios.

Embora se parta do mesmo conceito, a acessibilidade à comunicação e informação se constitui como uma área do conhecimento distinta, com uma linguagem e um arcabouço teórico particular.

Neste campo, distingue-se, sobretudo, a acessibilidade na WEB, que se refere mais especificamente ao conteúdo proveniente da Internet.

Assim acessibilidade na WEB é garantir que uma informação ou serviço esteja disponível na web, em igualdade de condições, independentemente da função motora, visual, auditiva ou intelectual, e da condição computacional, cultural ou social do usuário.

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Como se vê, não são apenas as pessoas com deficiências que se beneficiam da WEB acessível. Todo ser humano, em sua ampla gama de características, é beneficiado quando a Internet é concebida desta forma. Um usuário iniciante em informática, por exemplo, tem maiores chances de navegar por um *site* com destreza e autonomia, caso este siga padrões de acessibilidade. Uma pessoa que não tenha à mão um dispositivo com alta velocidade de conexão, igualmente terá favorecida a mesma autonomia.

Em meio a este público, se voltarmos o olhar para as pessoas com deficiências, poderemos considerar que a existência de *sites* acessíveis remove toda e qualquer barreira que as exclui do acesso ao conteúdo disponível na WEB. Vale então tomar como referência o fato de que o problema enfrentado por quem tem uma deficiência não se origina de sua condição física, sensorial ou intelectual, mas sim, das interações com as barreiras que esta pessoa enfrenta.

Ainda, segundo termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta ideia se traduz na definição segundo a qual

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007).

Sendo assim, entende-se que as desvantagens *a priori* encontradas pelas pessoas com deficiência são eliminadas à medida que são removidas as barreiras de acesso.

Entretanto, parte-se do pressuposto de que esta ideia ainda não é culturalmente aceita, sobretudo, por profissionais que lidam com Desenvolvimento na WEB. Eles tendem a supor que as próprias pessoas com deficiência têm em si mesmas um problema, cuja solução implica uma abordagem separada e distinta em relação aos outros usuários. Essa concepção, incompatível com o conceito de acessibilidade, predomina em larga medida porque, durante a formação acadêmica destes profissionais, este tema usualmente não é contemplado, o que os leva a uma visão parcial sobre ele. Frequentemente, estes profissionais não têm conhecimento sobre as ferramentas de tecnologia assistiva e isso os torna alheios à forma como estas tecnologias interagem com o conteúdo das páginas da WEB.

Além disso, esses profissionais não compreendem a abrangência do impacto que a implementação da acessibilidade tem na vida das pessoas. Em geral, eles tendem a supor que trabalhar com acessibilidade requer uma grande especialização, o que implicaria um árduo esforço diante do qual se tem uma pequena contrapartida.

O principal desafio é então sensibilizar este público para este tema, fornecendo-lhe ferramentas de atuação que os instrumentalizem neste campo.

Com o intuito de oferecer subsídios a estes profissionais, foi implementado em 2007, o E-Mag (Modelo de acessibilidade em Governo Eletrônico), visando à melhoria da acessibilidade em *sites* de Governo. Este modelo traz um conjunto de recomendações a serem seguidas no desenvolvimento de *sites*, e, embora esteja voltado a *sites* governamentais, aplica-se em qualquer contexto de desenvolvimento na WEB.

Na internet, acessibilidade refere-se principalmente às recomendações do WCAG (World Content Accessibility Guide) do W3C e no caso do Governo Brasileiro ao e-MAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico). O e-MAG está alinhado às recomendações internacionais, mas estabelece padrões de comportamento acessível para sites governamentais (PORTAL BRASIL).

Neste artigo, pretende-se realizar uma análise dos requisitos de acessibilidade na WEB, no intuito de demonstrar o impacto da aplicação deles para os usuários finais.

Parte-se aqui do ponto de vista do usuário, não tendo-se a pretensão de focar aspectos técnicos e de codificação na WEB.

Existe um conjunto de recomendações que favorecem a implementação de requisitos de acessibilidade nos *sites*. Por um lado, um *site* que atende a todas estas recomendações é plenamente acessível, e, por outro, um *site* que não atende a nenhuma delas torna inviável o acesso, sobretudo por pessoas que utilizam ferramentas de Tecnologia Assistiva. Tem-se, deste modo, uma escala entre estes dois opostos. O que se observa, na prática, são variadas formas pelas quais os *sites* são construídos, que os tornam mais ou menos acessíveis. Uma vez que as recomendações não são cotidianamente seguidas por desenvolvedores, os usuários buscam desenvolver estratégias individuais que facilitam o acesso em *sites* pouco "amigáveis". Os usuários tendem a mapear, por conta própria, os *sites* por eles mais visitados, e, ainda que eles não ofereçam condições favoráveis de acesso, eles acabam por utilizar métodos intuitivos e bastante subjetivos para navegar pelas páginas, dada a motivação que os impelem a acessá-las.

Pode-se dizer que esta é uma atitude de resiliência, típica das pessoas com deficiência que, usualmente, buscam se adaptar diante das barreiras e das condições pouco propícias. Esta atitude é válida, na medida em que possibilita a penetração destas pessoas no mundo digital, de modo incondicional e irrestrito. Entretanto, esta forma de agir não isenta os desenvolvedores da WEB de se empenharem na construção de *sites* cada vez mais acessíveis, desde o projeto que permeia concepção.

Nota-se também, que as recomendações, abaixo apresentadas, seguem padrões preestabelecidos. Porém, estes padrões não têm como propósito "engessar" ou limitar a capacidade criativa dos *designers* e dos desenvolvedores. Eles têm por finalidade fornecer diretrizes à construção de parâmetros de acessibilidade, mas pressupõe-se que sua aplicação seja dinâmica e não estática, de forma a haver espaço para evolução e transformação contínua de sua utilização.

A seguir, haverá um detalhamento sobre como estes padrões podem auxiliar o usuário de tecnologia assistiva, na interação com os *sites*. Foram escolhidas aqui quatro recomendações, no sentido de se ilustrar a relevância da acessibilidade na WEB, sob o ponto de vista de quem vivencia, no dia a dia, esta necessidade.

### **Recomendação 1: descrição das imagens**

Os leitores de tela leem em voz alta apenas informações textuais, e não decodificam imagens, a menos que haja neles um OCR (reconhecimento óptico de caracteres) embutido. Desta forma, *sites* que apresentam *links* identificados como imagens, não possibilitam que o usuário cego reconheça a informação para a qual o *link* remete. Nessas ocasiões, o leitor de telas, alheio à presença de textos, pronuncia códigos formados por números e letras ininteligíveis, correspondentes ao texto implícito à imagem. Para que os *links* sejam acessíveis, eles devem estar disponíveis na forma textual, ou como texto alternativo às imagens.

Esta é uma das recomendações que gera maior impacto no acesso a um *site*, pois seu não cumprimento acarreta na impossibilidade da leitura de informações primordiais disponíveis na página.

### **Recomendação 2: identificação correta dos campos de formulário**

Em muitos *sites*, requer-se que o usuário preencha formulários e envie dados. Há uma variedade de formulários na WEB, tais como: formulário de cadastro, de inscrições, de busca, de autenticação, entre outros. Um formulário acessível pressupõe que seus campos estejam

corretamente etiquetados, o que permite ao leitor de telas a correta identificação da informação a ser preenchida. Quando um campo de formulário não tem esta característica, o leitor de telas não é capaz de ler o que ele pede, deixando o usuário confuso e impossibilitado de preenchê-lo. Há outras recomendações importantes quanto ao acesso de formulário, como as que se referem a caixas de seleção e de combinação, às mensagens de retorno após o envio, à supressão de captchas (imagens a serem codificadas pelos usuários), entre outras. Estas recomendações refletem a complexidade de se tornar um formulário acessível, dado que existe uma variedade de situações a serem consideradas em cada contexto. Assim, não é possível se detalhar aqui todas estas nuances, mas se pretende mostrar a importância de se considerar estes aspectos principais, na interação dos usuários com as páginas.

### **Recomendação 3: acesso às informações por meio do teclado**

As pessoas com deficiência visual não utilizam o *mouse* em seu cotidiano, dada a dificuldade de controle do seu rastreamento e acionamento. Elas utilizam o teclado, valendo-se de todos os comandos e atalhos que permitem a navegação pelos *sites*. Para tanto, é imprescindível que todas as funcionalidades dos *sites* sejam acessíveis por meio do teclado, sendo este dispositivo equivalente e substituto do *mouse*.

Correlata a esta recomendação, está também a inadequação do uso de menus que se retraem ou expandem, comumente utilizados por seu valor estético. Estes, em geral, são acessíveis apenas com o uso do *mouse*, dificultando a navegação por teclado.

### **Recomendação 4: organização semântica das páginas**

Ao navegar por um *site*, as pessoas com deficiência visual usualmente utilizam as setas do teclado ou a tecla Tab, que lhes permitem explorar os *links* presentes no *site*. Entretanto, geralmente os *sites* oferecem uma variedade de informações e de sessões, nas quais a página é subdividida. Para as pessoas que enxergam, as informações ficam dispostas de modo visualmente compreensível, havendo pontos de referência laterais, inferior ou superior que norteiam a disposição das informações. As pessoas cegas, porém, possuem uma noção linear do *site*, e têm um acesso sequencial às informações ali apresentadas.

Assim, recomenda-se que a compreensão da estrutura do *site* deva ser explicitamente referenciada, por meio da organização da página em listas e em níveis de cabeçalho. As listas têm a função de agrupar informações presentes em cada menu da página, e os cabeçalhos, por sua vez, são utilizados para a hierarquização de títulos e subtítulos, facilitando o nivelamento das informações.

Expostas estas recomendações, reitera-se aqui o real impacto que o cumprimento destas recomendações acarreta para o cotidiano do usuário, e, conseqüentemente, para a sua verdadeira inclusão digital. Não se trata, pois, de um conjunto de normas estanques, mas de uma normatização que está a serviço deste processo de consideração e aceitação da diversidade.

### **Considerações finais**

A partir das concepções em que estão alicerçadas o presente trabalho, pressupõe-se que a acessibilidade digital deve aliar o uso de boas práticas com a adoção de uma atitude verdadeiramente inclusiva. As recomendações aqui apresentadas não devem ser seguidas de modo isolado ou de forma alheio a um contexto realmente favorável à inclusão.

Para tanto, há de serem superados alguns mitos que ainda se veem expressos nas falas e nas atitudes dos desenvolvedores da WEB, apontados por Spelta (S.D.).

Frequentemente, os profissionais se mostram desestimulados a implementar a acessibilidade por associarem sua utilidade à suposta quantidade de usuários que dela se beneficiam, na perspectiva de mitos como:

*Acessibilidade Web é só para pessoas com deficiência visual.*

*Na prática, o número de usuários beneficiados com a acessibilidade é relativamente muito pequeno.*

Desconstrói-se esta ideia ao se conceber que a acessibilidade abrange todas as pessoas, e não apenas públicos ou grupos específicos de usuários.

Existem também mitos associados à própria atividade de construção do *site*. Considera-se, nesta visão equivocada, que:

*Fazer um site acessível demora e custa caro.*

*É melhor fazer uma página especial para as pessoas cegas.*

*Primeiro fazemos o site, depois fazemos acessibilidade.*

Sobre a primeira ideia, pode-se dizer que o custo de um *site* acessível não é elevado, quando se instaura um novo paradigma de trabalho, ao se incorporar a acessibilidade aos projetos das páginas, considerando este requisito desde a sua concepção. Além disso, conceber um *site* especial pressupõe a discriminação de usuários e ocasiona a necessidade de se ter um trabalho dobrado cada vez que se precisar atualizar uma página. De fato, esta diferenciação acarreta em um custo mais elevado do que quando se pensa em construir uma página única e universal.

Por fim, existem pré-conceitos estéticos que criam barreiras à implementação da acessibilidade. Com frequência, apregoa-se que "*um site acessível aos cegos não é bonito*". Nota-se, a este respeito, que a concepção estética é inerentemente subjetiva, e construída a partir de significados individuais.

A verdadeira acessibilidade na Web pressupõe a constante e proativa participação do usuário, como protagonista deste processo. Tem-se então a perspectiva de que, no futuro, já não seja mais necessário sensibilizar as pessoas para a importância deste conceito, uma vez que ele já irá ser intrínseco à concepção de todo *site*. Futuramente, espera-se que considerar um *site* acessível represente um pleonismo, já que se tem como horizonte que todos os *sites* naturalmente o sejam.

## Referências

BRASIL. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, set. 2007.

E-MAG. *Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico*. 2007. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/e-MAG>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/acessibilidade>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SPELTA, Lêda. *Acessibilidade web: 7 mitos e um equívoco*. Disponível em: <[http://acessodigital.net/art\\_acessibilidade-web-7-mitos-e-um-equivoco.html](http://acessodigital.net/art_acessibilidade-web-7-mitos-e-um-equivoco.html)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

# EDUCOMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA E JORNALISMO LITERÁRIO: TRÊS TEORIAS E ALGUMAS PROPOSTAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

Fabiano Ormaneze<sup>1</sup>

*“O termômetro que mede a democracia numa sociedade é o mesmo que mede a participação dos cidadãos na comunicação.”*

Herbert de Souza, Betinho.

## O caminho da extensão universitária

O projeto de extensão universitária “Comunicação Comunitária e Cidadania: Práticas Educomunicativas no Centro de Assistência Social (CAS) Copiosa Redenção” começou a ser desenvolvido pelo autor deste artigo em março de 2014 e tem suas atividades previstas até dezembro de 2015. A proposta surgiu a partir de demandas da organização não governamental (ONG) que sedia as atividades, localizada na segunda mais populosa região de Campinas (SP), Campo Grande, Noroeste da cidade.

O projeto de extensão tem como objetivo geral desenvolver atividades com a participação de adolescentes (entre 12 e 18 anos), assistidos pela instituição, em busca da capacitação para elaborar produtos jornalísticos comunitários. Como será demonstrado neste artigo, esse processo tem sido construído a partir de práticas que relacionam comunicação comunitária e educomunicação, na criação e implantação de meios de comunicação comunitários, que integrem, pelo menos, mídia impressa e digital. A essas duas vertentes teóricas, associa-se também concepções do jornalismo literário, uma vez que, como proposta de trabalho, esse conceito baseia-se em elementos como a humanização, característica que soma contribuições em propostas de comunicação comunitária que, entre outros objetivos, ajudam a elevar a noção de identidade.

Projetos de extensão universitária que envolvam comunicação e educação devem se pautar no desenvolvimento da autonomia do sujeito envolvido no processo e que se beneficia com o conhecimento gerado na academia. A universidade, assim, leva aquilo que produz para beneficiar outros grupos que não aqueles com acesso direto a suas pesquisas e atividades internas. Destaca-se, nesse processo, a importância de uma atitude que não seja paternalista ou verticalizada, mas sim de diálogo e de construção de saberes e habilidades que, mesmo com o término do projeto, possam continuar gerando produtos e benefícios. É um processo educativo que, como diz Freire (1996), deve se guiar pelo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, que participam ativamente dos processos e da condução das atividades.

As atividades aqui referenciadas devem desdobrar-se em cinco fases: 1) Avaliação e mapeamento da situação de comunicação na comunidade assistida pelo CAS Copiosa Redenção; 2) Elaboração de um plano de comunicação a ser desenvolvido durante o período de realização do projeto a partir da avaliação realizada na primeira fase; 3) Realização de oficinas de análise crítica da mídia e de comunicação comunitária; 4) Realização de oficinas de caráter prático, para a incorporação e técnicas e conceitos para desenvolver produtos midiáticos comunitários (jornal impresso, jornal online etc.); 5) Acompanhamento da produção dos produtos midiáticos a partir do plano de comunicação elaborado com os assistidos pela entidade parceira.

---

<sup>1</sup> Jornalista. Professor com plano de extensão no biênio 2014/2015 na PUC-Campinas. Mestre pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp.

O método de trabalho utilizado será a realização de oficinas e, num segundo momento, de consultoria durante a elaboração dos produtos jornalísticos (impresso e digital) pela comunidade. Para identificar as necessidades da comunidade e do grupo atendido, serão realizados momentos de diálogo e discussão dos objetivos dos veículos de comunicação e sua relação com o ideal de comunidade.

Em termos de conteúdo, as oficinas deverão desdobrar-se em quatro grandes blocos, cada uma delas com quatro encontros, com exceção do último bloco, em que estão previstas oito atividades. Os blocos de oficinas são os seguintes: 1) Introdução à comunicação, comunicação comunitária, objetivos e características; 2) Leitura crítica da mídia, comparação entre veículos comunitários e a grande imprensa; 3) Projeto de comunicação – caracterização, diagnóstico das necessidades e dos recursos; 4) Capacitação técnica – pauta, reportagem, texto jornalístico, diagramação, fotojornalismo, jornalismo online, blogs, redes sociais digitais, interação entre mídias e assessoria de imprensa.

Importante dizer que este artigo, produzido no primeiro semestre de 2014, apresenta apenas a proposta teórica, sem ainda conseguir mensurar resultados, uma vez que, no momento de sua redação, as atividades com os adolescentes estão em estágio inicial. São apresentadas, no entanto, impressões iniciais das atividades.

### **Uma região do tamanho de uma cidade**

O CAS Copiosa Redenção<sup>2</sup> está inserido numa região com altos índices de vulnerabilidade social e, mais especificamente ao que diz respeito a esse projeto, nenhum veículo de comunicação comunitária. O Copiosa Redenção é uma das dezenas de ONGs que atuam na região, oferecendo atendimento a pessoas de todas as idades em cursos de capacitação, orientações profissionais, alimentação, atendimento psicopedagógico etc.

A Prefeitura de Campinas, por meio da Administração Regional 13 (AR-13), estima que cerca de 150 mil pessoas morem nos 72 bairros que compõem a região Campo Grande. Nessa área, com distância superior a 20 km do Centro, persistem problemas sociais que remontam, em alguns casos, aos anos 1980, quando a região começou a se desenvolver com a chegada dos primeiros moradores (CARMO-ROLDÃO, 2011). É o caso de deficiências no que tange ao saneamento básico, à assistência social, à saúde pública e à educação, principalmente em áreas constituídas por ocupações e favelas. A região constitui-se, portanto, como uma área com altos índices de vulnerabilidade social, aqui compreendida como “a exposição a contingências e ao estresse, com a dificuldade para lidar com eles. A vulnerabilidade tem dois lados: um externo, com riscos, choques e estresses, aos quais o indivíduo ou seus membros familiares estão sujeitos; e um lado interno, com a falta de defesa e a falta de meios para sobreviver” (CHAMBERS, 1989, p. 11).

Nesse contexto, acredita-se que um projeto de comunicação comunitária possa auxiliar a diminuir os riscos de vulnerabilidade social, à medida que, em sua gênese, ela é “o resultado de um processo, realizando-se na própria dinâmica dos movimentos populares, de acordo com as suas necessidades. Nessa perspectiva, uma das suas características essenciais é a questão participativa voltada para a mudança social” (PERUZZO, 1998, p. 115). A comunicação comunitária, assim,

---

<sup>2</sup> A entidade é mantida pela Congregação do Santíssimo Redentor. Entre seus fundamentos, a congregação destaca a vocação para as missões assistenciais e o desenvolvimento de casas de apoio social, como é o caso do CAS Copiosa Redenção, que começou suas atividades em março de 2010. O objetivo da ONG é “promover a integração familiar pelo compartilhar das experiências e maior convivência; oferecendo atendimento socioeducativo em grupo, com acompanhamento de assistente social, psicóloga e pedagoga”, conforme explicitado no site da instituição. Ao todo, cerca de 200 pessoas são atendidas mensalmente pela entidade. Entre os projetos, estão programas de geração de renda, atendimento e acompanhamento psicopedagógico e inclusão digital.

desenvolve-se no bojo da educação popular libertadora, ligada à cultura do povo contra a degradação das condições de existência e pela defesa da vida [...]. Ela não tem um fim em si mesma, mas relaciona-se com um pleito mais amplo. É meio de conscientização, mobilização, educação política, informação e manifestação popular do povo. É canal por excelência de expressão de denúncias e reivindicações dos setores organizados da população oprimida. (PERUZZO, 1998, p. 126)

Com essa contextualização, percebe-se que a comunicação comunitária, além de auxiliar na geração de um espírito de pertencimento, pelo qual o indivíduo sente-se parte de um grupo, identificando-se com ele, é uma forma de expressão das lutas, reivindicações e da cultura de determinado grupo social, em geral, pouco retratado pela grande mídia, principalmente, no que diz respeito às suas necessidades e às suas idiosincrasias culturais. Não raro, a grande mídia relega às comunidades socialmente desfavorecidas o espaço apenas do folclórico e da violência, deixando de retratá-las como um grupo com as suas especificidades culturais, necessidades e reivindicações.

Como o projeto também contempla uma reflexão e análise da mídia, percebe-se a importância do trabalho educacional, como forma de impulsionar um espírito crítico diante das produções midiáticas. Esse trabalho de reflexão diante do papel da mídia e de como ela produz e reproduz sentidos, faz-se importante, principalmente, diante de dois fatores: 1) a hegemonia dos grandes grupos de comunicação e 2) a ideia ainda bastante frequente de que o jornalismo retrata a “verdade”, com seus ideais de objetividade, isenção e imparcialidade, constituídos historicamente e que servem à manutenção da comunicação hegemônica.

A educacional, nesse sentido, surge como um campo de interface entre a comunicação e a educação, respeitadas suas especificidades, mas que se interpenetram. Assim, acredita-se que, ao oferecer subsídios para a leitura crítica da mídia e ao perceber como é possível reforçar a ideia de comunidade a partir da comunicação, pode-se contribuir para o desenvolvimento de novas formas de se relacionar com o mundo e de percebê-lo.

Considerada como quarto poder, a mídia exerce papel central na sociedade contemporânea, seja na transmissão de informações, na constituição de formas de entretenimento, na geração de temáticas para a discussão e na circulação de discursos sobre grupos, temáticas e até pessoas. Cohn (1973) expõe que a mídia serve como uma ponte entre a elite cultural e massa, como “difusora” de conhecimento e de cultura. DeFleur (1993), na mesma direção, propõe a teoria da dependência, pela qual a mídia é vista como um elo vital entre as metas e os recursos que grupos ou indivíduos necessitam para atingir seus propósitos. A partir desses dois autores, colocam-se duas questões: se a mídia é compreendida como “difusora” de conhecimento e cultura, que imagem ela reforça e difunde, em suas produções, sobre comunidades e grupos minoritários? Se há uma dependência da mídia por parte do sujeito para atingir seus objetivos, como uma comunidade pode ser capacitada para usar meios de comunicação em seu favor?

Na busca por respostas a essas perguntas, emergem os conceitos de comunidade e comunicação comunitária. De acordo com Marcondes Filho (1987), no final do século XIX, ao se afastar gradativamente dos conceitos positivistas com os quais surgiu, a sociologia começava a perceber que o conceito de comunidade não podia ser visto como alternativa ao conceito de sociedade. Comunidade “é parte dela, e sua lógica funciona junto com a da sociedade maior, despersonalizada, anônima” (MARCONDES FILHO, 1987, p. 156).

De acordo com Palácios (1990), a comunidade deve ser vista menos por uma relação geográfica, de delimitação em um mapa, mas essencialmente como uma “forma de relação caracterizada por situações de vida, objetivos, problemas e interesses em comum de um grupo de pessoas, seja qual for a dimensão desse grupo e independente de sua dispersão ou proximidade geográfica” (PALÁCIOS, 1990, p. 107). Peruzzo (2003, p. 55-56), focando a questão já numa perspectiva comunicacional, acrescenta que

Comunidade não pode ser confundida com bairro, cidade ou com segmentos étnicos, religiosos, de gênero, acadêmicos etc. Ela pressupõe a existência de elos mais profundos e não meros aglomerados humanos. [...] Assim sendo, não basta falar de coisas de um lugar para que um meio de comunicação seja considerado comunitário [...]. Nessa perspectiva, o que é mais importante são as identidades, o vínculo e a inserção como parte de um processo comunitário mais amplo, ou seja, compromisso com a realidade de cada lugar.

Esse “compromisso com a realidade de cada lugar”, de que fala a autora, é o ponto central de um projeto de comunicação comunitária e também uma das principais diferenças em relação aos meios de comunicação de massa tradicionais, que, concebidos como negócios, têm o objetivo de atingir uma parcela muito mais ampla da sociedade e difundir valores ligados aos grupos que os patrocinam.

É preciso parcimônia ao classificar um processo de comunicação como “comunitário” ou então um veículo como “jornalismo comunitário”. Muitos que assim se intitulam, na verdade, adquiriram (ou já nasceram com) cunho estritamente comercial. Entre os diferenciais de um processo de comunicação comunitária, conforme defendem Marcondes Filho (1987) e Peruzzo (2003), está o fato de quem dele participa ou o elabora. É fundamental, para esses dois autores, que haja a participação efetiva da comunidade nas decisões editoriais e no processo de produção, com a possibilidade de serem eles próprios os redatores e editores. “Um jornal comunitário é elaborado por membros de uma comunidade que procuram através dele obter mais força política, melhor poder de barganha, mais impacto social, não para alguns interesses particularizados (anunciantes, figuras proeminentes), mas para toda a comunidade que esteja operando o veículo” (MARCONDES FILHO, 1987, p. 161).

Por ter em seu bojo princípios como “autonomia” e “participação popular”, a comunicação comunitária torna-se um cenário muito propício para o desenvolvimento de projetos de extensão universitária, em razão de sua vocação para contribuir com a cidadania e a participação política dos sujeitos. Da mesma forma, encontra ressonância em projetos assistenciais, como é o caso do CAS Copiosa Redenção, que tem, entre seus objetivos, ser um facilitador para a capacitação profissional, a educação não formal e a construção da cidadania.

Cada vez mais, embora a bibliografia mais clássica sobre o assunto fale, em quase sua totalidade, em “jornal” como mídia comunitária (ou variações impressas, com os fanzines, por exemplo), há de se contextualizar que as novas tecnologias trouxeram desafios e oportunidades para a criação de processos comunicacionais comunitários. É o caso da utilização de ferramentas como blogs, sites, páginas em redes sociais digitais, sem esquecer a integração desses produtos com os tradicionais veículos, como jornais, muitas vezes produzidos pelas comunidades.

Embora a internet possa significar um espaço de facilitação e de democratização da informação e da produção midiática, há ainda alguns entraves a vencer. “Se as novas tecnologias podem proporcionar um ideal para a comunicação democrática, oferecendo novas possibilidades para a participação descentralizada, elas podem também sustentar formas extremas de centralização de poder” (MAIA; GOMES 2008, p. 278). Isso ocorre devido ao acesso ainda restrito à internet, além do fato de que os grandes grupos de mídia também se tornaram grandes potências nos ambientes digitais. O custo das novas tecnologias e o chamado analfabetismo digital também originam distâncias para o acesso e a inclusão digital<sup>3</sup>. A rede também fez surgir outras grandes empresas que transformam a comunicação digital em negócios. Dessa forma, num trabalho de

<sup>3</sup> Entende-se aqui como “acesso” a possibilidade de utilizar dispositivos tecnológicos digitais. Por “inclusão”, entende-se um processo mais amplo, que envolve o uso consciente, o fortalecimento de redes e a possibilidade de usar a internet para fazer valer direitos.

educomunicação e de comunicação comunitária via internet, faz-se necessária a discussão sobre o papel das mídias digitais no processo de democratização da comunicação, essas novas formas de concentração (marcadas, principalmente, por sites conhecidos como buscadores, consultados diariamente e que têm estratégias muitas vezes desconhecidas pelos usuários para indicar quais páginas aparecerão em destaque) e também a criação de táticas para que, uma vez colocada na internet, a informação possa ser encontrada e vista pelo público que se deseja.

Maia e Gomes (2008, p. 278) lembram que, “para fortalecer a democracia, são necessárias não apenas estruturas comunicacionais eficientes ou instituições propícias à participação, mas também devem estar presentes a motivação correta, o interesse e a disponibilidade dos próprios cidadãos para engajar-se em debates”. De nada adianta, por exemplo, fazer a criação de um site ou de um blog se ele raramente for acessado ou ficar restrito às visualizações de seus produtores ou pares.

Pensadas essas limitações, é importante ter em mente o caráter dialógico da internet como veículo de comunicação, o que se torna um grande facilitador para os grupos minoritários. A internet é um ambiente de interconexões e interações. Nesse sentido, sua principal distinção em relação a outras mídias convencionais é o fato de que qualquer sujeito pode tornar-se um emissor, seja produzindo informação ou compartilhando-a, repassando-a a outros, tendo para isso um gasto financeiro reduzido se comparado com a publicação de um jornal, de uma revista ou a instalação de uma rádio comunitária. Como principais vantagens políticas da comunicação digital via internet, Maia e Gomes (2008) elencam: 1) Superação de limites de tempo e espaço para a participação política; 2) Extensão e qualidade do estoque de informação online; 3) Facilidade e extensão do acesso; 4) Interatividade e interação; 5) Oportunidade para vozes minoritárias e excluídas. Assim, entende-se a mídia como um elemento indissociável da “textura geral da experiência” (SILVERSTONE, 1999, p. 14), considerando que ela envolve “os produtores e consumidores de mídia numa atividade mais ou menos contínua de engajamento e desengajamento com significados que têm sua fonte ou seu foco nos textos midiáticos, mas que dilatam a experiência e são avaliados à sua luz, numa infinidade de maneiras” (SILVERSTONE, 1999, p. 33).

Toda essa problematização mostra que, independente do público ou do tipo de comunicação pretendida (impressa, audiovisual ou digital), é importante que ela esteja inserida dentro de um projeto de comunicação, que envolva levantamento das necessidades e potencialidades, reflexão sobre os meios de comunicação possíveis de serem implantados e com quais características, divulgação e avaliação dos resultados a partir dos objetivos.

O projeto aqui relatado leva ainda em consideração o “Jornalismo de Desenvolvimento”, definido por Michael Kunczik (2002). “Desenvolvimento não apenas significa transição da pobreza para a prosperidade material, mas implica também dignidade humana, segurança, justiça e igualdade” (KUNCZIK, 2002, p.135). Entre outras características, visando à eliminação de desigualdades, o Jornalismo de Desenvolvimento sugere a “desprofissionalização do comunicador” (KUNCZIK, 2002, p. 143), não como uma forma de excluir comunicadores formados nas universidades do mercado de trabalho, mas permitir que diversos grupos sociais também tenham condições de produzir material de comunicação, dominando suas técnicas básicas. De acordo com Kunczik (2002), essa desprofissionalização é uma atividade essencial para driblar os interesses mercantilistas da indústria cultural, que vê a comunicação apenas como um negócio. Novamente, é possível retomar o pensamento de Paulo Freire. Em seu texto *Extensão ou Comunicação* (1976), largamente utilizado em projetos de educomunicação, o pedagogo expõe que a comunicação faz parte do processo de criação de sujeitos autônomos e libertários. Para ele, a relação entre comunicação e educação deve ser pauta por meio de um “agir” em sociedade. Martin-Barbero (2011, p. 134) tem opinião semelhante:

Ante uma sociedade que massifica estruturalmente, que tende a homogeneizar, inclusive quando cria possibilidades de diferenciação, a possibilidade de sermos cidadãos é diretamente proporcional ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, isto é, de gente livre, tanto interiormente como em suas tomadas de decisão.

Com esse intuito, faz sentido para o projeto aqui apresentado a definição de educomunicação, ou seja, “um conjunto de ações voltadas a criar e a desenvolver ambiências favorecedoras do diálogo social, mediante um conjunto de ações em vários subcampos: a educação para a comunicação; a mediação tecnológica, a expressão comunicativa, a pedagogia da comunicação e a gestão de processos comunicativos” (SOARES, 2011, p. 12).

A partir do exposto, este projeto de extensão se propõe a organizar ciclos de oficinas, reunindo adolescentes e jovens atendidos pelo CAS Copiosa Redenção. Esses encontros objetivam difundir os propósitos do Jornalismo de Desenvolvimento, estimular reflexões críticas sobre comunicação social e provocar exercícios práticos de criação e desenvolvimento de produtos e processos jornalísticos adequados às demandas das comunidades envolvidas.

Kunczik (2002) lembra que, tanto no campo da emissão quanto da recepção, as populações de baixa renda encontram dificuldades de acesso aos meios de comunicação de maior ressonância social. A comunicação comunitária auxilia, portanto, a desenvolver um sentimento de pertencimento e envolvimento social, a expandir índices de leitura (afinal, os assuntos tratados estão relacionados ao dia a dia da população, aumentando o interesse em lê-los) e, principalmente, devem servir para ampliar o envolvimento político:

Garantir que maior número de visões esteja presente em um debate público eficaz requer que um alto nível de participação seja mantido. Isso significa não necessariamente um alto nível de ativismo político, mas de interesse político. [...] Estudos recentes têm mostrado que os principais obstáculos para a realização da política deliberativa, a qual pressupõe uma resolução discursiva de problemas afetando o interesse comum, advêm geralmente de uma forma de apatia política e não de empecilhos à liberdade de expressão e de comunicação. (MAIA; GOMES, 2008, p. 285)

A motivação para o envolvimento com as questões políticas pode ser facilitada com uma prática comunicativa, principalmente quando se percebe a voz do grupo sendo emitida. Ganhar voz, principalmente quando se fala de internet, depende menos de recursos financeiros e mais do desenvolvimento de uma capacidade argumentativa e de estratégias para motivar os acessos. Como exemplos disso, podemos citar os casos de sites como “Observatório da Favela” ([www.observatoriodafavela.com.br](http://www.observatoriodafavela.com.br)), “Olhares do Morro” ([www.olharesdomorro.com.br](http://www.olharesdomorro.com.br)) e “Favela é Isso Aí” ([www.favelaeissoa.com.br](http://www.favelaeissoa.com.br)). Essas páginas, além de apresentarem informações sobre as comunidades onde surgiram, não raro também dedicam espaço para a análise da mídia e da cobertura de assuntos que envolvem a população desses locais.

Embora a possibilidade de comunicação digital seja bastante abrangente e com custos inferiores, ela ainda se esbarra em questões como o acesso e o analfabetismo digital, principalmente entre populações com mais idade e menos escolaridade. Dessa forma, esse projeto pretende trabalhar tanto com comunicação digital quanto impressa para atingir um público mais amplo. O impresso ainda é um veículo de mais facilidade de acesso e manuseio, podendo, por exemplo, ficar disponível na paróquia que gerencia a ONG e em pontos estratégicos do bairro, como mercados, padarias, associação de moradores, comunidades religiosas, farmácias etc. para angariar número maior de leitores.

## E o Jornalismo Literário? Onde se encaixa?

A comunicação comunitária tem como objetivos gerais a participação dos indivíduos nos processos midiáticos, produzindo seus veículos como forma de expressar desejos, necessidades, reivindicações e atividades que demonstrem as características como grupo. É também, portanto, uma alternativa à grande imprensa. A educomunicação pode ser compreendida, nesse processo, como uma das estratégias para a formação de sujeitos-comunicadores, que não só produzam materiais, mas também tenham capacidade para analisar criticamente as atividades da grande imprensa e de suas próprias produções, num contínuo crescimento da autonomia.

Nesse contexto, como inserir o jornalismo literário? Primeiro, algumas definições, construídas a partir da história. De maneira geral, pode-se afirmar que, até o período da Segunda Guerra Mundial, as relações entre o texto jornalístico e o texto literário seguiram tênues. Tanto o texto jornalístico, ao se propor a reportar o real, como o literário, ao constituir-se com toda a liberdade ficcional, tinham estilos semelhantes de construção.

O advento do lide (o primeiro parágrafo da informação jornalística, que traz as informações essenciais), entretanto, trouxe para as redações mais um elemento para que o jornalismo pudesse se firmar sobre o paradigma científico que escolhera como norteador: o Positivismo. Transmitir a notícia por meio da resposta a seis questões básicas (o quê, quem, quando, onde, como e por quê) demonstrava uma forma objetiva de enxergar o mundo e propunha uma visão mecânica de reportar o real, que não estaria sujeita ao que, sabe-se é inevitável, ou seja, a subjetividade.

A partir de movimentos culturais das décadas de 60 e 70 do século XX, o jornalismo literário, assim chamado por trazer estratégias próprias da literatura para reportar o real (como a preocupação estética com a linguagem, a narração, a descrição, o uso de diálogos e a edição fora do padrão da pirâmide invertida), motiva-se pela humanização das relações entre repórter, entrevistado e leitor. Adota como paradigma científico as bases da Física Quântica e da Teoria Geral dos Sistemas, que analisa o mundo do ponto de vista da relatividade das relações e da complexidade das mesmas. Em suma, o jornalismo literário tem como intuito levar ao leitor toda a complexidade de um entrevistado ou de um fato, fugir dos estereótipos e fornecer apenas pistas para a decifração do real e não a garantia científica da verdade (MEDINA, 2008). Como assume sua parcialidade e a possibilidade de ser a voz de um determinado grupo, o jornalismo literário se aproxima de outras propostas de comunicação que compartilham dessas mesmas características, entre elas a comunicação comunitária e o documentário, podendo, inclusive, servir de base para realizá-los.

No jornalismo literário, o ser humano não é apenas a fonte de informação, mas a própria informação. Não existem homens sem história, logo não existe quem não possa ter pelo menos um trecho de sua história de vida contada nas páginas de um periódico, de um livro ou ainda nas imagens de um documentário ou de um ensaio fotográfico. “A experiência humana é a principal referência” (VILAS BOAS, 2003, p. 2). Como a comunicação comunitária busca também o pertencimento e o fortalecimento dos laços identitários, o jornalismo literário pode ser uma contribuição para periódicos alternativos. Ao contar, por exemplo, a história de pessoas que têm suas trajetórias marcadas pela participação na comunidade ou tenham histórias que denotem características próprias do grupo retratado, estará contribuindo com a identificação dos leitores que passam a visualizar, próximo a sua realidade, exemplos de vida e de protagonismo. É também uma forma de reconhecer a atuação dessas pessoas com histórias marcantes, uma vez que, raramente, a grande imprensa dedica espaço aos anônimos e menos ainda aos vindos das regiões mais periféricas. Uma coluna de perfis<sup>4</sup> num jornal comunitário, por exemplo, seria uma forma de prestar essa contribuição, como se pretende fazer neste projeto de extensão.

<sup>4</sup> Perfil é um gênero jornalístico cuja principal característica é promover um retrato de uma pessoa que, de acordo com os critérios do veículo, tem alguma notoriedade e relevância.

Uma vez que o foco do jornalismo literário, ao lado da linguagem artisticamente trabalhada, é a história de vida, a humanização percorre todas as etapas do processo: desde a concepção da pauta até o momento da recepção e da leitura do texto. A humanização começa no momento de estabelecer a pauta a ser cumprida, ao focalizar um personagem como o centro da reportagem. Na entrevista, os dados para a humanização começam a ser coletados. Para isso, são necessárias duas atitudes do repórter: o diálogo e a sensibilidade para a percepção do mundo.

A entrevista, num primeiro momento, é um diálogo entre desconhecidos. Medina (2002), ao analisar a entrevista no jornalismo, recorre ao pensamento de Martin Buber (1982) para lançar tese sobre o que seria o “diálogo possível”, ou seja, uma possibilidade “de o entrevistador encarar o momento da entrevista como uma situação psicossocial, de complexidade indiscutível” (p. 29). Para isso, é preciso criar empatia com a fonte e respeitá-la acima de tudo. Em atividades comunitárias, em que os “repórteres” são pessoas das localidades em que o produto jornalístico circulará, a empatia é, muitas vezes, mais fácil de ser conseguida, pois, ao contrário do jornalista da grande imprensa, quem atua em um veículo comunitário é alguém que vive na própria comunidade dos entrevistados, vivenciando a mesma realidade cotidiana. Muitas vezes, a primeira barreira, a do diálogo entre desconhecidos, não existe. Por outro lado, quando os entrevistadores são adolescentes, como no caso deste projeto de extensão, pode-se ter dificuldade dos entrevistados em considerar o trabalho como sério, associando-o a atividades escolares ou, então, pode existir dificuldade para os adolescentes absorverem com propriedade e sensibilidade as informações transmitidas pelos entrevistados, uma vez que a experiência de vida de cada pessoa é geradora de sentidos para tudo o que ela recebe como informação.

A proximidade do repórter com a fonte é o que possibilita essa relação, ou seja, chega-se muito perto da “verdadeira vida comunitária, [...] aquela que permite a cada indivíduo relacionar-se com o próximo em termos da relação EU-TU, e não em termos da relação EU-ISTO” (BUBER *apud* MEDINA, 2002, p. 05).

Realizar uma “entrevista diálogo” e não uma “entrevista espetáculo” (MEDINA, 2002) é perceber cada idiossincrasia do entrevistado. É observar seu silêncio, sua postura, suas atitudes, seu passado, seu presente e seus sonhos e não apenas buscar a fala que aparecerá entre aspas. É permitir que o entrevistado “sinta um ótimo de distância e proximidade e, igualmente, um ótimo de projeção e de identificação em relação ao investigador” (MORIN *apud* MEDINA, 2002, p. 13).

A relação de cumplicidade entre a fonte e o repórter faz com que eles se tornem dois indivíduos em uma conversa e não simplesmente um profissional e sua fonte de informação. Por outro lado, se essa cumplicidade não for criada, ocorrerá uma mecânica relação de perguntas e respostas, em que muito do que poderia ser resgatado ou apreendido ficará recôndito. É tarefa do repórter derrubar a visão de que ele é um invasor de privacidade, um estranho; carece de tornar-se também um ser humano diante de outro. Só consegue humanizar uma fonte quem deixa de lado o mecanicismo e também se humaniza.

Para conquistar tal humanização, é necessária a imersão do repórter na realidade. Envolver-se com o assunto, entender suas relações com o todo, sentir o cenário que o envolve e seus desdobramentos. Se estiver envolvido com o ambiente e imerso na realidade que pretende transpor para seu texto, o jornalista perceberá diversas nuances do assunto sobre o qual se informa e, automaticamente, chegará a mais uma característica do jornalismo literário: a digressão. O jornalista trará dados complementares, sensações extras, fatos que aconteceram paralelamente àquilo que retrata e que trazem importantes contribuições para o entendimento da complexa rede que forma o real.

Se o jornalismo literário propõe a humanização de fontes e repórteres, na hora de escrever o texto, não se podem estabelecer amarras. Partindo do princípio de reportar o que, de fato, se observou (afinal, não se está falando de literatura de ficção, mas de jornalismo), o autor do texto dispõe de uma série de artifícios (estejam eles teorizados ou não) para contar a história. Permitir

que o repórter imprima sua forma de escrever e construa seu estilo é humanizá-lo também. Em comparação com a atividade de comunicação comunitária, essa proposta é mais uma forma de aproximar quem escreve de quem lê, haja vista que o texto sempre trará, claramente, concepções de mundo e ideologia que, numa comunidade, formam o elo entre os sujeitos.

Cada assunto exige uma forma diferente de narrativa. Entram em ação a voz e a direção que o repórter impõe ao assunto de modo a traduzir suas percepções e observações. É o domínio dos recursos que permitirá a escolha da melhor forma de se traduzirem as observações do real para o texto. Na tentativa de não apenas transmitir ao leitor as falas de um personagem, mas também de contextualizá-las, a utilização de simbologias e metáforas é um bom artifício. A utilização de figuras de linguagem nos textos tem uma finalidade estética, mas é também uma forma de informar, já que as metáforas e as simbologias permitem que se estabeleçam analogias entre fatos, pessoas ou ideias, o que facilita o entendimento.

O processo de comunicação só se concretiza quando uma mensagem sobre um referente (no caso a personagem retratada) parte de um emissor (o jornalista) e chega a um receptor (o leitor). O jornalismo literário, ao fazer esse percurso e ao utilizar diferentes canais e códigos, quer humanizar não só o protagonista ou quem conta a história, mas também aquele que a recebe.

Ao partir de um personagem para desencadear todo um contexto, o jornalismo literário aproxima os assuntos dos leitores. Um exemplo pode ser retirado das páginas de economia dos jornais. Considerados, pela maioria, assuntos desinteressantes, distantes ou difíceis, uma reportagem humanizada conseguiria aproximar o assunto da grande maioria das pessoas. Isso porque economia é assunto do cotidiano, mas, pela forma de abordagem, torna-se algo pouco permeável para a maioria dos leitores. Ao abordar as dificuldades de um morador em comprar seus alimentos e prover as necessidades de casa, estar-se-ia criando uma identificação entre fonte, repórter e leitor, fazendo com que o assunto ganhe representatividade. Contar histórias é, em princípio, permitir o envolvimento do leitor.

Está aí, inclusive, a explicação para o fascínio que as biografias e histórias de vida produzem. Como diz Pignatari (2004, p. 27): “por falar em estória, não seria a narrativa, em última instância, algo assim como um fluxograma indicial, modelar e ideal – beirando o ícone – da vida de alguém (o leitor) e de suas inúmeras biografias possíveis?”. Pignatari oferece essa contribuição ao analisar a ficção. No jornalismo literário há um motivo a mais para que a mesma ideia seja comprovada: fala-se do real. Tanto leitores quanto retratados existem e, se a proposta for comunicação comunitária, eles estão no mesmo espaço, compartilham vivências diárias.

### **Primeiras percepções do projeto – Considerações para encerrar**

No momento da escrita deste artigo (maio de 2014), já foram realizadas cinco oficinas do projeto de extensão aqui descrito. No diálogo com os adolescentes participantes, é possível perceber como eles não se sentem representados pelas mídias tradicionais, embora as consumam, notadamente a televisão. Interessante notar como, de início, os cerca de 15 adolescentes que participam do grupo não vislumbravam a possibilidade de ver a comunidade retratada em um veículo de comunicação. Quando, após a apresentação inicial da proposta de produção de um jornal comunitário, foram questionados sobre o que mereceria ser retratado em um veículo de comunicação, a maioria citava assuntos que, em geral, são os únicos sobre a região retratados na grande imprensa: crimes, bizarrices e, em último lugar, problemas estruturais dos bairros. Somente após a discussão sobre a diferença (e a possibilidade) da mídia alternativa, é que começaram a visualizar, por exemplo, fatos positivos que ocorrem na região, como atividades culturais e grupos esportivos, assim como a identificar personagens com histórias de vida de destaque que poderiam gerar perfis e reportagens.

Chama a atenção também o fato de uma das participantes, de 14 anos, ter feito ao final de uma das oficinas uma crítica aos programas policiais da televisão, largamente assistido pela maioria dos participantes, numa postura completamente acrítica até então. O irmão da garota havia sido preso meses antes, suspeito de envolvimento com tráfico de drogas. No entanto, nada fora provado e ele foi absolvido e liberto em seguida. A adolescente retratou que, à época da prisão, cerca de um ano e meio antes, o programa “Balanço Geral”, policialístico exibido pela afiliada da *TV Record* em Campinas, havia mostrado imagens do suspeito sob os gritos de “bandido drogado” do apresentador e do repórter. Nos dizeres da adolescente:

Quando a mídia olha para a nossa região, só vê a pobreza e acha que todo mundo é bandido. Não vê que isso não é a verdade. Não é porque a gente é pobre que a gente é bandido. Por que, por exemplo, nunca fez uma matéria sobre a ONG, mas qualquer suspeita já transforma a pessoa em ladrão? Talvez se a gente fizer um jornal pra gente, a gente vai falar de coisas boas, dar a nossa resposta.

Embora com alguma desconfiança, marcada no trecho pelo advérbio “talvez”, a adolescente já conseguiu demonstrar a diferença entre a grande mídia e a imprensa alternativa, antes nem mesmo imaginada como uma possibilidade. O trecho também reforça a questão da identificação e como a experiência da injustiça cometida pela mídia lhe foi marcante. Entre identificação, desenvolvimento do olhar crítico sobre os meios de comunicação e a possibilidade de registrar sua visão dos fatos, constroem-se práticas de pertencimento e de ação comunitária, diretrizes que o tempo todo estarão no cerne deste projeto de extensão.

## Referências

CHAMBERS, Roger. Vulnerability, coping and policy. *IDS Bulletin*, v. 20, n. 2, 1989.

CARMO-ROLDÃO, Ivete (Org.). *Memórias do Campo Grande: uma história de lutas e religiosidade na região às margens da John Boyd Dunlop*. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2011.

DeFLEUR, Melvin; BALL-ROKEACH, Sandra. *Teorias da comunicação de massa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

COHN, Gabriel. *Sociologia da comunicação: teoria e ideologia*. São Paulo: Pioneira, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOMES, Wilson; MAIA, Rousiley C. M. *Comunicação e democracia: problemas e perspectivas*. São Paulo: Paulus, 2008.

KUNCZIK, Michael. *Conceitos de jornalismo: norte e sul – manual de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Quem manipula quem? Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

MEDINA, Cremilda. *Jornalismo e ciência: da herança positivista ao diálogo dos afetos*. São Paulo: Summus, 2008.

PALACIOS, Marcos. Sete teses equivocadas sobre comunidade e comunicação comunitária. *Revista Comunicação e Política*, n. 11, São Paulo: CBELA, 1990.

PERUZZO, Cicilia Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. 6. ed. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2004.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-30.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia*. São Paulo: Loyola, 1999.

VILAS BOAS, Sérgio. *Perfis e como escrevê-los*. São Paulo: Summus, 2003.

# REVOLTA DAS AGULHAS

Fernanda Maria Macahiba Massagardi<sup>1</sup>

## Revolta das Agulhas

A arte contemporânea, em especial a intervenção urbana, tem sido veículo de intensa aquisição de cultura, na medida em que retira as obras das galerias de arte e museus e as levam para as ruas, proporcionando a experiência estética a um número maior de pessoas.

A ideia deste projeto surgiu em um Seminário na Fundação Serralves no ano de 2012, em Portugal. A autora e duas professoras portuguesas, Cristina Henriques e Fernanda Santos, decidiram realizar uma proposta de intercâmbio cujos trabalhos fossem criados por grupos de terceira idade.

A proposta de intercâmbio cultural entre Brasil e Portugal, objetivou a realização de intervenções urbanas. No Brasil, no ano de 2013, alunos de graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas e 125 integrantes de um núcleo de terceira idade de Barão Geraldo, bairro da cidade de Campinas, uniram-se no intuito de criar arte.

A proposta foi realizada pela autora deste artigo no Programa de Estágio Docente da Unicamp, que possibilita aos doutorandos ministrar aulas na graduação. Desta forma, na disciplina de Estágio Supervisionado, os alunos, a convite da autora, foram convidados a participar, uma vez por semana, de atividades envolvendo o grupo de artesanato São José Operário.



Fig. 1 – Aluno Filipe Miranda, aprendendo tricô de braço com uma das integrantes do grupo São José Operário.



Fig. 2 – Aula teórica no grupo São José Operário. Na foto, a autora do artigo mostrando algumas fotos de obras de intervenção urbana.

O grupo reúne-se todas as semanas no salão da Igreja Católica de Barão Geraldo para aprender artesanato. São distribuídas mesas pelo salão e em cada uma delas há um professor que ministra uma técnica diferente. O grupo da Unicamp tinha uma mesa e as senhoras, voluntariamente, não necessariamente toda semana, auxiliavam no projeto.

Foi enriquecedor aprender e ensinar artesanato tendo por finalidade a criação de uma intervenção urbana. No decorrer dos encontros foram aparecendo alguns desafios como, por exemplo, conseguir autorização do Espaço Casa do Lago na Unicamp para a realização do projeto. Outro desafio foi produzir, em quatro meses, trabalhos suficientes para revestir as árvores.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Educacional; Unicamp; Campinas, São Paulo.

Aliados à prática artística, foram realizados estudos teóricos referentes ao tema da velhice com os alunos. Elias (2001) e Beauvoir (1990) foram algumas as referências teóricas. Constatamos que o cenário descrito por Beauvoir é bastante atual. Muitas pessoas do grupo sofrem de depressão e solidão, apesar de, em alguns casos, a situação econômica ser favorável.

Com relação aos jovens, quando questionados sobre o futuro e a velhice, afirmavam que ela ainda estava muito distante e deixariam para pensar nisso depois. Tal quadro foi revertido no final deste processo.

É sabido que mesmo os idosos, por vezes, encontram dificuldade para assumirem a chegada da vetustez. A maioria dos jovens afirmou querer morrer aos 60.

A exposição anterior confirma o que Beauvoir registrou:

Todos os homens são mortais: eles pensam nisso. Um grande número deles fica velho: quase nenhum encara com antecedência este avatar. Nada deveria ser mais esperado e, no entanto, nada é mais imprevisível que a velhice. Quando lhes perguntamos sobre seu futuro, os jovens, sobretudo as moças, interrompem a vida no máximo aos 60 anos. Algumas dizem: “Eu não chego lá, vou morrer antes.” E outras, até mesmo: “Eu me mato antes.” O adulto se comporta como se não tivesse que ficar velho nunca. (BEAUVOIR, 1990, p. 10)

Em nossa sociedade, a velhice não tem lugar ou voz. O nome deste projeto surgiu na aldeia de Moledo, Portugal, na qual as senhoras declararam que os netos e filhos creem ser obrigação delas tricotar sapatinhos e tapetes para namorados. Afinal, não fazem mais nada da vida.

No entanto, esse projeto, denominado “A Revolta das Agulhas” vem provar que os trabalhos manuais não são apenas meros presentes para datas especiais, mas podem transformar-se em arte e modificar um ambiente urbano. As agulhas, que antes se mantinham na rotina, agora são ferramentas de criação de arte. Os idosos exercitaram sua criatividade e levaram beleza e significação aos objetos que no dia a dia passam despercebidos.

O projeto recebeu o nome “A revolta das agulhas”, pois as senhoras portuguesas afirmaram que a partir de então as agulhas serviriam para fazer arte, para a criatividade e não como veículo de um fim determinado por outrem. Nesse sentido, a proposta de May confirma:

A necessidade de coragem criativa é proporcional ao grau de mudança. São os artistas que apresentam direta e imediatamente as novas formas e símbolos – os dramaturgos, músicos, pintores, dançarinos, poetas.

[...]

O contato com um quadro desperta em nós uma nova visão, algo de especial nasce no nosso íntimo. Por isso, a apreciação da música ou da pintura, ou de outros trabalhos criativos, é um ato de criatividade da nossa parte. (MAY, 1997, p. 19)

Também foi com surpresa e embaraço que os jovens ouviram comentários sobre a sexualidade e o relato de uma das senhoras, que confidenciou escrever poesias eróticas para o falecido marido. Nesse sentido, Beauvoir também confirma:

Se os velhos manifestam os mesmos desejos, os mesmos sentimentos, as mesmas reivindicações que os jovens, eles escandalizam; neles, o amor, o ciúme, parecem odiosos ou ridículos, a sexualidade repugnante, a violência irrisória. Devem dar o exemplo de todas as virtudes. Antes de tudo, exige-se deles a serenidade; afirma-se que possuem essa serenidade, o que autoriza o desinteresse por sua infelicidade. A imagem sublimada deles mesmos que lhes é proposta é a do Sábio aureolado de cabelos brancos, rico de experiência e

venerável, que domina de muito alto a condição humana; se dela se afastam, caem no outro extremo: a imagem que se opõe à primeira é a do velho louco que caduca e delira e de quem as crianças zombam. (BEAUVOIR, 1990, p. 10)

No término do semestre, realizamos uma reflexão sobre o processo artístico e também pessoal. A conclusão foi a de que, na maioria das vezes, as pessoas possuem uma ideia equivocada sobre a velhice. E que há muito que aprender com pessoas que tiveram muitas experiências de vida.

Para finalizar a disciplina realizamos a intervenção artística no Espaço Cultura Casa do Lago da Universidade Estadual de Campinas, na qual contamos com a presença dos idosos e dos alunos. Em 2014 os trabalhos serão trocados e novas exposições ocorrerão em Portugal e Brasil.



Fig. 3 – Instalação do Projeto A revolta das agulhas no Brasil  
Alunos da graduação em Artes da Unicamp e integrantes da terceira idade.

O objetivo maior dessa proposta foi promover um aumento de autoestima nos participantes e integrá-los no circuito artístico da Universidade como artistas e não meros espectadores, além de ampliar horizontes artístico-culturais por meio das aulas e conhecimento de outra cultura.

### **O projeto em Portugal**

Em Portugal o projeto foi coordenado pela professora Cristina Henriques, mestra em artes e moradora de Modelo e Fernanda Santos, mestra em Artes e moradora de Vila Nova de Gaia.

Em Gaia o projeto foi desenvolvido pelos avós dos alunos do Colégio Oceanus e moradores do Lar Salvador Brandão.



Fig. 4 – Lar Salvador Brandão – Gaia

Em Moledo, aldeia portuguesa localizada nas proximidades de Lisboa, contando com aproximadamente 500 moradores, foram realizados trabalhos com a colaboração de pessoas da comunidade.



Fig. 5 – Montagem da Instalação em Moledo

Em Moledo, além das peças para as instalações na aldeia, foram confeccionadas três colchas simbólicas que fizeram parte, em Alcobaça, da Bienal de Arte Experimental Rabiscuit. As senhoras participaram com colchas em homenagem aos três órfãos da conhecida Inês de Castro que, segundo consta, morou em Moledo.



Fig. 6 – Instalação na Bienal de Arte Experimental Rabiscuit – Alcobaça

### **O idoso e a sociedade-reflexão:**

Em nossa sociedade contemporânea, repleta de contradições, o idoso, que deveria ser a memória viva de nossa cultura, tem sido oprimido, esquecido, desprezado.

Simone de Beauvoir em seu livro intitulado “A velhice” revela o preconceito de nossa sociedade e a negação da velhice, que é uma constante. Por vezes, há dificuldade do próprio idoso em aceitar sua condição. Em conversa informal com uma amiga idosa, escutei o seguinte relato: “Estando eu nos tempos de ‘jovem eternamente’, vi minha mãe passando por um espelho, voltar um pouco atrás, olhar – e dizer, entre risonha e assustada: ‘Quem é AQUELA velha???!’”

De acordo com Beauvoir:

A América riscou de seu vocabulário a palavra morto: fala-se de caro ausente; do mesmo modo, ela evita qualquer referência à idade avançada. Na França de hoje, este é também um assunto proibido. Quando, no fim de Sob o signo da História (La Force des choses), enfrentei esse tabu, quanta celeuma provoquei. Admitir que eu estava no limiar da velhice era dizer que esta espreitava todas as mulheres e que já se apoderara de muitas delas. Com gentileza ou com raiva, um grande número de pessoas, sobretudo pessoas idosas, repetiram-me insistentemente que “velhice, isso não existe!”. (BEAUVOIR, 1990, p. 7-8)

Considerando a assertiva de Beauvoir e também a proposta da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, esta proposta pretendeu alcançar uma camada da população que perdeu a voz e a identidade. Beauvoir esclarece:

[...] os velhos não têm nem as mesmas necessidades nem os mesmos sentimentos que os outros homens, já que nos basta conceder-lhes uma miserável esmola para nos sentirmos desobrigados com relação a eles. Os economistas e os legisladores credenciam essa ilusão cômoda, quando

deploram o peso que os não-ativos representam para os ativos: como se estes últimos não fossem futuros não-ativos e não assegurassem seu próprio futuro ao instituir o amparo aos idosos. (BEAUVOIR, 1990, p. 10)

É importante estar atentos para o nosso futuro e ter ciência de que a partir do hoje e da importância que temos com o idoso estamos construindo nosso amanhã.

Beauvoir alerta:

Paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconheçamo-nos neles. Isso é necessário, se quisermos assumir em sua totalidade nossa condição humana. Para começar, não aceitaremos mais com indiferença a infelicidade da idade avançada, mas sentiremos que é algo que nos diz respeito. Somos nós os interessados. Essa infelicidade denuncia contundentemente o sistema de exploração no qual vivemos. (BEAUVOIR, 1990, p. 12)

No Brasil, onde a população é, em sua maioria, jovem, até mesmo o adulto encontra dificuldades na busca de um emprego e reconhecimento pessoal. Para algumas vagas, um homem de 50 anos é considerado velho e incapaz. Algumas instituições denominadas de “terceira idade” estabelecem a idade supracitada como condição para a participação em atividades específicas. O que pensar de uma sociedade que cria grupos particulares para que pessoas de determinada idade, teoricamente não produtivas, possam conviver? Beauvoir esclarece:

A economia é baseada no lucro; é a este, na prática, a que toda civilização está subordinada: o material humano só interessa enquanto produz. Depois, é jogado fora. “Num mundo em mutação, em que as máquinas têm vida muito curta, não é necessário que os homens sirvam durante um tempo demasiadamente longo. Tudo que ultrapassa 55 anos deve ser descartado como refugo” – disse recentemente, durante um congresso, o doutor Leach, antropólogo de Cambridge. (BEAUVOIR, 1990, p. 13).

De acordo com Bosi (1994), muitas são as formas de opressão as quais os idosos estão sujeitos. Entre elas, podemos citar: a burocracia e a desvalorizada aposentadoria; os asilos, verdadeiros depósitos de pessoas; a precariedade do atendimento público de saúde; o relegar ao velho as atividades monótonas e repetitivas, a recusa do diálogo, as pesquisas que demonstram a incapacidade e incompetência social dos idosos. Beauvoir denuncia:

Contam-nos que a aposentadoria é o tempo da liberdade e do lazer; poetas gabaram “as delícias do porto”. São mentiras deslavadas. A sociedade impõe à imensa maioria dos velhos um nível de vida tão miserável que a expressão “velho e pobre” constitui quase um pleonasmo; inversamente: a maior parte dos indigentes são velhos. O lazer não abre ao aposentado possibilidades novas; no momento em que é, enfim, libertado das pressões, o indivíduo vê-se privado de utilizar sua liberdade. Ele é condenado a vegetar na solidão e no enfado, decadência pura. O fato de que um homem nos últimos anos de sua vida não seja mais que um marginalizado evidencia o fracasso de nossa civilização: essa evidência nos deixaria engasgados se considerássemos os velhos como homens, com uma vida atrás de si, e não como cadáveres ambulantes. Os que denunciam esse sistema mutilador que é o nosso deveriam trazer à luz esse escândalo. É concentrando os esforços nos destinos dos mais desafortunados que se chega a abalar uma sociedade. (BEAUVOIR, 1990, p. 13-14).

De acordo com o exposto, é legítima a luta empenhada das pessoas que passaram anos adquirindo experiência e trabalhando em prol de nossa sociedade e que hoje estão sofrendo essas adversidades que os impedem de estabelecer com a vida um diálogo saudável. Ao contrário, agora enfrentam um embate ainda maior: a luta pela sobrevivência. Bosi alerta:

Que é, pois, ser velho na sociedade capitalista? É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si, mas somente para o outro. E este outro é um opressor. (BOSI, 1994, p. 19).

Simone de Beauvoir, assim como Bosi, denuncia:

Aí está justamente por que escrevo este livro: para quebrar a conspiração do silêncio. A sociedade de consumo, observa Marcuse, substituiu a consciência infeliz por uma consciência feliz e reprova qualquer sentimento de culpa. É preciso perturbar sua tranquilidade. Com relação às pessoas idosas, essa sociedade não é apenas culpada, mas criminosa. Abrigada por trás dos mitos da expansão e da abundância, trata os velhos como párias. Na França, onde a proporção de velhos é a mais elevada do mundo – 12% da população têm mais de 65 anos – eles são condenados à miséria, à solidão, às deficiências, ao desespero. Nos Estados Unidos, seu destino não é mais feliz. Para conciliar essa barbárie com a moral humanista que professa, a classe dominante adota a posição cômoda de não considerar os mais velhos como homens. Se lhes ouvíssemos a voz, seríamos obrigados a reconhecer que é uma voz humana; eu forçarei meus leitores a ouvir essa voz. (BEAUVOIR, 1990, p. 8)

É fato que “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade” (BOSI, 2003, p. 16). É irreal crer que as mudanças ocorridas no presente são desvinculadas do passado. Kandel (2009, p. 22) afirma que “toda revolução tem suas origens no passado.” Steiner declara:

Não é o passado literal que nos governa, salvo, possivelmente, num sentido biológico. São as imagens do passado. Quase sempre essas imagens são tão estruturadas e seletivas quanto os mitos. As imagens e sínteses mentais do passado são impressas, quase à maneira de informação genética, em nossa sensibilidade. Cada nova era histórica se espelha na imagem e na mitologia ativa de seu passado. (STEINER, 1991, p. 28).

No entanto, o individualismo crescente em nossa sociedade atual termina por romper vínculos importantes entre as pessoas. Elias ensina:

Muitas vezes, as pessoas hoje se veem como indivíduos isolados, totalmente independentes dos outros. Perseguir os próprios interesses – vistos isoladamente – parece então a coisa mais sensata e gratificante que uma pessoa poderia fazer. Nesse caso, a tarefa mais importante da vida parece ser a busca de sentido apenas para si mesmo, independente de outras pessoas. Não é de surpreender que as pessoas que procuram essa espécie de sentido achem absurdas suas vidas. Raramente, e com dificuldade, as pessoas podem ver a si mesmas, em sua dependência dos outros – uma dependência que pode ser mútua –, como elos limitados na cadeia das gerações, como quem carrega uma tocha numa corrida de revezamento, e que por fim a passará ao seguinte. (ELIAS, 2001, p. 42)

Muitas correntes terapêuticas divulgam a importância das pessoas serem felizes sozinhas, bastarem-se. No entanto, é surpreendente o crescente número de doenças contemporâneas como *stress* e *depressão*.

Tais sintomas alertam para uma crise social aguda e requer propostas de diferentes âmbitos para que esse cenário seja modificado.

### Referências

BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. *O Tempo vivo da Memória*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LINS, Claudia Maisa Antunes. *A arte e a educação*. Juazeiro: Fonte Viva, 2011.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# SURDEZ E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES DE NOVAS PRÁTICAS (?)

Janaina Cabello<sup>1</sup>

## Surdez, escola e tecnologias: cenário

*“Uma revolução técnica não se decreta. E não se suprime também.”*

Roger Chartier

As discussões relacionadas à surdez e à inclusão<sup>2</sup> do aluno surdo nas escolas de ensino regular não são consideradas recentes, embora sejam discussões necessárias e atuais<sup>3</sup>, principalmente no que diz respeito aos percursos pedagógicos tidos como mais apropriados para que as crianças surdas possam ser incluídas, de fato, no espaço escolar. Em relação às diferentes abordagens<sup>4</sup> de educação para surdos, podemos encontrar diversos autores que vêm se dedicando a essa discussão (LACERDA, 1998; SKLIAR, 1998; GOLDFELD, 2001; GESUELI, 2004, 2006).

A diferença na modalidade das línguas faladas por surdos e ouvintes (visuo-gestual quando se trata da Língua Brasileira de Sinais e oral-auditiva quando se refere à Língua Portuguesa) faz com que os métodos de ensino da leitura e escrita baseados na relação entre fonema e grafema a partir, portanto, de relações estabelecidas pela oralidade<sup>5</sup>, não atendam às necessidades das crianças surdas, que se apoiam em aspectos visuais para se apropriarem da escrita (GESUELI, 2004, 2006).

Independente do método de ensino, contudo, Capovilla e Capovilla ressaltam que

As três filosofias educacionais (i.e, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo) reconhecem a importância vital da escrita alfabética para a inserção do surdo na cultura maior de seu país e como principal ponte para o mundo dos ouvintes. A questão fundamental é como produzir uma melhor aquisição e domínio de leitura e escrita alfabéticas pela criança surda (p. 34, 2004).

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita e do Gestec – Grupo de Estudos Surdos e Novas Tecnologias (Unicamp).

<sup>2</sup> Aqui, quando nos referimos à inclusão, entendemos que “quem fala de ‘inclusão’ normalmente fala ‘de dentro’, de algum lugar que vê como seu, e como bom, correto e necessário para todos. Esquece-se, porém, de que implantar o bom, correto e necessário para todos equivale, necessariamente, a pressupor exclusão, o isolamento, a proteção e o silenciamento de muitos. Inclusão, nesse sentido, não será outra coisa que não hegemonia, a menos que os que a pregam (ou estudam) tenham em conta que nem todos os que estão ‘fora’ querem ou precisam estar ‘dentro’” (BUZATO, 2010, p. 284). Sobre os estudos da identidade a partir da dialética da inclusão/exclusão, ver Sawaia, 2001.

<sup>3</sup> Recentemente, pudemos observar discussões geradas pelo que foi proposto pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente na sua meta 4, o que mobilizou, por sua vez, a elaboração de um relatório, proposto ao MEC, e que propõe subsídios para a política linguística de educação Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa). As discussões referem-se às políticas nacionais de educação para crianças e jovens com deficiência (incluindo os alunos surdos) no ensino regular. A esse respeito, ver <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/09/16/pressionado-mec-propoe-novo-texto-para-meta-4-do-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em 21.05.2014.

<sup>4</sup> A educação de surdos é baseada fundamentalmente em três grandes filosofias de ensino (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo), que têm como pressupostos diferentes percepções sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais. Sobre as diferentes abordagens de educação para surdos, consultar Quadros (2004), Skliar, (1998), Dorziat e Figueiredo (2003), Lacerda, (1998).

<sup>5</sup> Sobre o método fônico de alfabetização, que procura estabelecer as relações entre fonema-grafema para a aprendizagem da escrita, consultar Capovilla e Capovilla (2004).

A partir desta problematização e concebendo a educação de surdos sob uma perspectiva Bilíngue<sup>6</sup>, pretende-se discutir sobre as potencialidades das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, em processos que poderiam ser mais significativos para a apropriação da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por crianças surdas.

As questões relacionadas à inserção das novas tecnologias em sala de aula, assim como as discussões sobre a educação de surdos, não se configuram como questões recentes. Babin e Kouloumdjian, há mais de vinte anos, já discutiam como a escola poderia ser (ou já estaria sendo, na época) influenciada pelas novas mídias (como a televisão, por exemplo), e propunham que, a partir de então, seria necessário reconfigurar os papéis de professor e aluno diante das novas relações entre ensino e aprendizagem que começavam a ser estabelecidas com a presença de novos aparatos tecnológicos (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989).

Mais recentemente, podemos observar que o acesso crescente a recursos como computadores, *notebooks*, celulares, *tablets*, impactam nas relações sociais, nos modos de produzir conhecimento e, conseqüentemente, nas práticas de leitura e escrita. Novas formas de ensinar e aprender são percebidas nesse contexto, sendo que o processo de aprender começa, efetivamente, a acontecer em espaços outros (físicos e virtuais) que prescindem do espaço da sala de aula, refletindo também sobre as relações existentes nos conceitos de alfabetização e letramento<sup>7</sup> (também digitais).

Segundo Frade (apud COSCARELLI, 2007) novos gêneros discursivos relacionados às novas tecnologias surgem então, como gêneros híbridos. Nesse sentido, Bolter (2002) aponta o hipertexto<sup>8</sup> como nova forma de escrita, que se compõe de tópicos e suas ligações, onde os temas podem ser parágrafos, frases, palavras isoladas, ou seja, caracterizando-se como uma escrita topográfica (visual e verbal) e não como uma escrita de lugar – justamente por incorporar a visualidade (vídeos, fotos, imagens) como recursos para escrever.

Nesse ensejo, nota-se como aponta Coscarelli (2007) que “*o computador (ao contrário do livro didático) oferece possibilidades de exploração pedagógica de uma simultaneidade de linguagens que pode conduzir a determinadas análises da linguagem escrita no processo de alfabetização*” (p. 27). Neste sentido, para que as práticas pedagógicas no ensino de alunos surdos possam ser reconfiguradas a partir das possibilidades visuais e a questão latente da relação entre imagem e palavra possa ser redefinida, a escola começa a necessitar fazer uma mediação mais efetiva entre todas as modalidades de letramento, já que, como aponta Rojo (2012)

o conceito de multiletramentos (...) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

<sup>6</sup> Atualmente, a filosofia Bilíngue de educação de surdos – que entende a língua de sinais como a primeira língua (L1) do sujeito surdo e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), tem ganhado força no âmbito educacional. Discussões a respeito das diferentes filosofias educacionais para surdos e sobre a filosofia Bilíngue de ensino podem ser consultadas em Fernandes e Rios (1998), Gesueli (2001), Quadros (2004) e Fernandes (2007).

<sup>7</sup> Soares (2004) ressalta que existe uma diferença fundamental entre as práticas de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre os conceitos de letramento (uso social da escrita) e o conceito de alfabetização. Assim, podemos considerar que, embora uma pessoa possa ser alfabetizada, “pode não dominar as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (p. 3). Uma discussão mais ampla sobre os conceitos de alfabetização e letramento pode ser consultada em Soares (2004), disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 28.04.2014.

<sup>8</sup> O hipertexto é definido por Gomes (2011) como “um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links” (p. 15).

multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Essa nova maneira de acesso à informação e à comunicação e de agência social constituídos a partir da inserção das mídias digitais na escola faz com que haja conexões simultâneas entre linguagem verbal e não-verbal (imagens, animações) de maneira integrativa, graças aos recursos de hipermídia (BOLTER, 2001, apud KOMESU, 2005) – ou seja, características multissemióticas que não existiam no texto impresso e que podem potencializar a apropriação da Língua Portuguesa escrita pelas crianças surdas<sup>9</sup>.

### **Surdez e apropriação digital: possibilidades (?)**

O amplo acesso às novas tecnologias e a recursos como a Internet nos aponta, como ressalta Efron (2012), “*fortes indicadores de um paradigma de novos tipos de relações sociais*”. De acordo com o mesmo autor

Partimos considerando que a juventude contemporânea é a primeira geração que se socializa e constitui sua personalidade em interação com um meio não linear de aprendizagem. A organização narrativa dos hipertextos e hipermeios – com sua estrutura flexível, individual, e não sequencial – implica uma quebra com a proposta narrativa da escrita, que supõe um princípio, um desenvolvimento e um final preestabelecido. Assistimos, também, o surgimento de pessoas que crescem à luz de uma cultura audiovisual (...) em uma lógica de imprevisibilidade e ecletismo, velocidade e instantaneidade<sup>10</sup> (EFRON, 2012).

Neste novo cenário, de relações sociais e de aprendizagens cada vez mais fluidas, percebe-se que os surdos, historicamente deixados à margem do processo de apropriação/construção de conhecimento (LANE, 1996), começam a tomar (fazer uso) (d)os espaços digitais, não necessariamente para a construção do conhecimento dito *escolar*. Segundo Buckingham (2010), o uso da Internet possibilita uma aprendizagem informal que

[...] se dá sem ações explícitas de ensino: envolve exploração, aprender fazendo: aprendizagem em vez de instrução formal. Sobretudo, é um aprendizado profundamente social: não é algo que seja dividido com clareza num conjunto de tipos psicológicos (ou inteligências múltiplas), mas uma questão de participação em comunidades de práticas (p. 45).

Assim, através do computador, (e por suas possibilidades de recursos visuais), os surdos podem se envolver em práticas em Língua de Sinais, construídas inclusive em conjunto com outras comunidades surdas, muitas vezes distantes daquelas as quais ele pertence, em interação

---

<sup>9</sup> Atualmente a autora tem pesquisado sobre as possibilidades da apropriação de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por crianças surdas, a partir do desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OAs) que apresentam a Libras como L1. A dissertação de mestrado intitulada provisoriamente de “Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para crianças surdas: novas tecnologias, novas práticas” (em andamento), apresenta algumas possibilidades de como as novas tecnologias e os recursos multissemióticos/multimodais poderiam contribuir com práticas de alfabetização de crianças surdas, tornando-as mais significativas. Maiores detalhes sobre a fundamentação teórica, desenvolvimento da pesquisa e alguns primeiros resultados podem ser consultados em <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em 21.05.2014.

<sup>10</sup> Tradução da autora.

via *web cam* ou redes sociais<sup>11</sup>, por exemplo. Essa apropriação das ferramentas tecnológicas por parte dos sujeitos surdos, que se mantêm enquanto grupo linguístico diferente, com características próprias e desejos em comum, permite que os processos individuais, interpessoais e socioculturais de construção de conhecimento sejam mutuamente constitutivos. Rogoff (1995, apud BUZATO, 2010) aponta que

Trata-se, nesse caso, de postular que, ao participarem de atividades em que a tecnologia é relevante, as pessoas adaptam e modificam o significado da mesma, por meio da interação social (negociação de sentidos) em torno de seus usos; mas também de que, ao fazê-lo, as pessoas vão transformando a si mesmas. Apropriação, portanto, passa de uma precondição a um sinônimo de transformação. Apropriar-se é igual a tornar-se (*becoming*) (p. 290).

Os surdos, nessa direção, são possibilitados então de *tornarem-se*<sup>12</sup> produtores de conhecimentos também *formais* (ou seja, de conteúdos escolares), a partir do momento que se apropriam dos recursos tecnológicos que, por sua vez, podem ser incorporados nas práticas escolares. Podemos, portanto, admitir que os surdos, através da apropriação tecnológica, podem também *tornarem-se* alfabetizados em Língua Portuguesa escrita a partir do momento que são possibilitados pela escola de

[...] participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/ interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes e dispositivos tecnológicos variados (BUZATO, 2010, p. 288).

Uma mediação feita pela escola entre as crianças surdas e as novas tecnologias pode fazer, nessa direção, com que os alunos surdos tornem-se produtores de seu próprio conhecimento (*producers*<sup>13</sup>) – movidos por afetos ou afinidades – leitores, mas também, escritores/coautores, sujeitos que constroem a partir das suas próprias experiências frente às novas mídias – processo que já pode ser percebido como existente fora da escola (BRUNS, 2006).

Pensando na incorporação das novas tecnologias no ambiente escolar (sua apropriação nas práticas pedagógicas), torna-se fundamental, portanto, buscar compreender como as crianças surdas constroem seus significados e apropriam-se do mundo a partir de experiências visuais para que os recursos tecnológicos contribuam para uma educação significativa, favorecendo a prática de professores e educadores (em sua maioria, ouvintes) junto às crianças surdas.

Observamos, portanto, que a reconfiguração dos recursos representacionais e comunicacionais no que se refere aos modos de ler e escrever (multimodalidade, hipertextualidade, interatividade) representa um grande desafio para os educadores que precisarão neste novo cenário (re) pensar e (re) construir a relação com a construção de conhecimentos em ambientes muito mais diversos e fluidos, para que as novas tecnologias não

<sup>11</sup> Como exemplo, sobre a interação de surdos em redes sociais através de ferramenta que transforma as palavras faladas para a Libras, ver Braun, Oliveira, Schroeder e Sehnem, 2012. Disponível em: <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23648/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23648/Documento_completo.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 23.04.2014.

<sup>12</sup> Não podemos desconsiderar, contudo, que se tornam também usuários e consumidores de mídias digitais, beneficiários e vítimas de uma vigilância digital (tomando a inclusão como uma troca de vínculos que transforma o *incluído*).

<sup>13</sup> Segundo Bruns (2006), “Esses *producers* não estão envolvidos em uma forma tradicional de produção de conteúdo, mas estão envolvidos em *produsage* – a construção colaborativa e contínua existente em busca de constante aperfeiçoamento” (p. 2). Tradução da autora.

se constituam como novas ferramentas para a manutenção de uma *mesma* escola, reprodutora de desigualdades. Isso porque, como aponta Dwyer (2007)

A escola pública é projetada para ser a instituição, par excelência, que tem o papel de integrar as pessoas de origens e crenças diversas na sociedade através da transmissão da mesma matriz de valores a todos. Também se imagina que a escola, e por meio das habilidades ensinadas, seja capaz de igualizar as chances futuras de pessoas de origens sociais desiguais e diferentes. Embora estes sejam os objetivos declarados do sistema escolar, a sociologia da educação demonstra que as escolas, em vez de serem instituições de mobilidade social, são instituições de reprodução de desigualdades! (BOURDIEU et. al., 1971, apud DWYER et. al, 2007, p. 1304).

Dessa forma, estratégias de validação do conhecimento, avaliação e mérito, interdisciplinaridade e os próprios ambientes em que ocorre aprendizagem precisarão ser repensados pela escola (WARSCHAUER; WARE, 2008). Consequentemente, somos levados a repensar sobre o modelo de escola que temos no cenário atual para as crianças surdas, e como esse espaço se (re) configura (ou pode vir a se reconfigurar) para receber o aluno surdo.

### **Escola: novos papéis e desafios**

Acreditamos que as novas tecnologias como promotoras de novos caminhos para a construção de conhecimentos devem servir para a emancipação das crianças surdas, não apenas no que se refere à apropriação da Língua Portuguesa escrita, mas também ao letramento como uso de maneira crítica da escrita, como possibilidade de uso no espaço político para a manutenção (ou tensão) de relações sociais. Nesse sentido, Frade (2007) ressalta que “*introduzir um novo artefato da escrita não é apenas a decisão de introduzir um recurso didático, mas decorre de modos de pensar e de registrar a escrita que vão possibilitar o surgimento de questionamentos sobre o próprio sistema de escrita*”. (apud COSCARELLI, 2007, p. 72).

Nessa direção, surge a necessidade de uma revisão no papel do professor que, com a mudança de paradigma na educação, é levado a ter que aprender/conhecer sobre novas tecnologias, variando as abordagens pedagógicas para facilitar o aprendizado dos estudantes. Caminha-se do impresso para o digital e o impacto nas novas produções de saber perpassa pelos modos de ler e escrever, sendo que caminhamos do texto para o hipertexto, um conjunto de gêneros em um novo espaço de escrita, múltipla e associativa, ao invés de uma escrita linear e hierárquica, como assinala Bolter (2002).

Segundo o mesmo autor, a questão latente da imagem sendo potencializada pelas possibilidades tecnológicas abre oportunidades para a *explosão* de textos multimodais (BOLTER, 2002). Assim, percebe-se uma multiplicidade de linguagens nesse *novo texto*, que demandará novas formas de ler e escrever, bem como de ensinar/aprender. Essa mudança de paradigmas que as novas tecnologias vêm impondo proporciona com que a alfabetização em Língua Portuguesa escrita através do computador se aproxime de um tipo de alfabetização audiovisual. Segundo Bolter (2002) “... *as diversas mídias na Internet estão ajudando a redefinir a relação da palavra e da imagem, um processo de redefinição que já vem acontecendo em nosso espaço de cultura escrita por décadas*”<sup>14</sup> (2002, p. 40). É neste ensejo que a alfabetização das crianças surdas em Língua Portuguesa pode ser pensada, apoiada em

<sup>14</sup> No original: “... multimedia on the Internet is helping to redefine the relationship of word and image, a process of redefinition that had already been going on in our culture’s writing space for decades”. Livre tradução da autora.

estratégias desenvolvidas a partir de ferramentas digitais que proporcionam a articulação de recursos visuais e múltiplas linguagens.

Contudo, é preciso ressaltar que as tecnologias introduzidas no ambiente escolar não são postas aqui como *solução por si*, como ferramentas que, pela mera presença, solucionariam todas as questões relacionadas à educação de surdos (como se as possibilidades de trabalhar com recursos de vídeos/imagens através de novos suportes contemplassem, apenas pelo seu uso, todas as especificidades para a alfabetização de crianças surdas). Entende-se que possibilitar acesso às crianças surdas em sala de aula “*é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação*” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Assim, como nos aponta Junqueira (2012), não podemos imaginar ingenuamente que as novas tecnologias – resumidas à disponibilização dos aparatos tecnológicos aos professores nas escolas – viriam como solução redentora para as questões relacionadas à alfabetização e letramento dos alunos surdos, já que não podemos nos basear

[...] no pressuposto de que os professores irão, em última instância, acabar por promover uma ampla integração das TIC [Tecnologias da Informação e Comunicação] nas suas aulas em nome do progresso, modernização e da aprendizagem, desde que tenham o tempo, a formação, verbas, ideias, produtos e incentivos para que isso aconteça. Esta abordagem, de inspiração determinista, é problemática porque parece ignorar a complexidade dos professores (suas identidades, subjetividades, experiências), enquanto profissionais atuando nas escolas, o seu local de trabalho (p. 298).

As políticas públicas de educação, no entanto, têm dado ênfase, nos últimos anos, à necessidade de informatizar as escolas e propor mudanças nas práticas de ensino devido aos adventos tecnológicos (DWYER, 2007). Porém, o que se observa de fato é um aparente *anacronismo* no que diz respeito ao que é proposto pela escola (enquanto saberes construídos e necessários para a vida, ou seja, conhecimentos que se supõem necessários para o aluno do ponto de vista da escola) e o que o aluno encontra como possibilidades de construção de seu próprio conhecimento diante das necessidades que vislumbra em sua vida fora da escola (necessidades, mas também desejos, anseios, valores compartilhados/construídos em/no seu grupo social, cultural e linguístico).

Percebe-se, assim, que a educação de surdos e mais especificamente a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua podem ser beneficiadas pelo uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas, mas para isso, contudo, as vozes desses sujeitos surdos que constroem sua história de leitura e escrita a partir de/nas relações com as histórias de leitura e escrita dos ouvintes, devem ser consideradas, bem como o processo de apropriação das novas tecnologias pelos mesmos.

os novos letramentos/ letramentos digitais são, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações tecnológicas. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram e que não deixarão de existir, mas também a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar, se é que estão dispostos a responsabilizar-se pela própria (e de seus alunos) inclusão/exclusão (BUZATO, 2010, p. 289-290).

Neste sentido, Buckingham (2010) ressalta que “a tecnologia talvez possa dar sua contribuição, embora não o faça espontaneamente. Em suma, precisamos parar de pensar nessas

questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura” (p. 55). O professor, portanto, precisa procurar legitimar práticas para apoderar seus alunos (ouvintes e surdos) de maneira crítica, gerenciando conteúdos e fazendo com que seus alunos também sejam capazes de fazê-lo, buscando informações relevantes, enfim, construindo, já que “(...) não é simplesmente a presença da tecnologia que faz a diferença, mas sim como ela é usada”<sup>15</sup> (WARSCHAUER; WARE, 2008, p. 219).

A partir de um reposicionamento do professor no processo de apropriação das tecnologias digitais (tanto o de seu processo particular, mas também no que se refere a como seus alunos surdos se apropriam de tais tecnologias e fazem uso da mesma para estabelecer relações significativas com a Língua Portuguesa escrita) práticas de alfabetização e letramento para crianças surdas podem ser desenvolvidas através dos recursos disponibilizados pelo uso das novas tecnologias. De acordo com Petersen (2008) “Isso equivale a propor que a escola utilize as novas tecnologias para desenvolver arquiteturas de participação ao mesmo tempo em que resiste e ensina a resistir, a arquiteturas de exploração” (PETERSEN, 2008, apud BUZATO, 2010, p. 299).

Caso contrário, a escola incorrerá no equívoco de se utilizar das novas tecnologias para uma educação tradicional (adestrada para fazer de determinadas formas já engessadas), em uma abordagem educacional tecnicista em detrimento de uma reconfiguração de práticas que legitime o uso das tecnologias para construção de conhecimento, uso que já vem sendo feito pelos surdos em outros contextos, nos quais já estão imersos, postos em contato, e dos quais já se apropriaram fora da escola.

## Referências

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

BOLTER, J. D. *Writing space: computers, hypertext and the remediation of print*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 27-46.

BRAUN, C. et al. Surdez, Redes Sociais e Aplicativos de Interação. In: XVIII CONGRESO ARGENTINO DE CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN. Buenos Aires, 2012.

BRUNS, A. Towards Produsage. In: PROCEEDINGS: CULTURAL ATTITUDES TOWARDS COMMUNICATION AND TECHNOLOGY. Perth: Murdoch University, 2006. 275-284. Disponível em: <[http://produsage.org/files/12132812018\\_towards\\_produsage\\_0.pdf](http://produsage.org/files/12132812018_towards_produsage_0.pdf)>. Acesso em: 21.05.2014.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*. v. 35, n. 3, p 37-58, 2010.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, v. 26, n. 03, p. 283-304, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.

---

<sup>15</sup> No original “(...) it is not the mere presence of technology that makes a difference but rather how it is used”. Livre tradução da autora.

CHARTIER, R. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2003 (Col. Histórias de Leitura).

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 18/19, dez./2002 a jul./2003.

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007.

EFRON, G. Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada. Artigo oferecido no curso Educação, Imagens e Mídias, Flacso, Argentina, 2012. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=2319>>. Acesso em: 02.05.2014.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo pra crianças surdas. *Intercâmbio*, v. VIII, p. 13-21, 1998.

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. *Educação on line*. nov. 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16)>. Acesso em: 21.05.2014.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Editora Plexus, 2001.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

JUNQUEIRA, E. O problema da implantação das tecnologias digitais nas escolas e as identidades profissionais dos professores: uma análise sócio-histórica. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, p. 291-310, 2012.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 18-28, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 set 2010.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the deaf world*. San Diego: Dawnsign Press, 1996.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. *Temas em Educação Especial IV*. Santa Catarina. EDUFSCar, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SCKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VII, n. 29, p. 18-22, fev./ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

WARSCHAUER, M.; WARE, P. Learning, change, and power. In: COIRO, J. et al. (Eds.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008, p 215-240. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/lcp.pdf>>. Acesso em: 21.05.2014.

# O ENSINO DOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE MUNICIPAL: CONTINUIDADE OU RUPTURAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO?

Juliana Gava Bissoto e Silva<sup>1</sup>  
Luzia Bueno<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A presente pesquisa faz parte das temáticas estudadas no Grupo de Pesquisa Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações e Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), coordenado pelas prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Eliane Gouvêa Lousada (USP) e Luzia Bueno (USF).

O objetivo central desta pesquisa é investigar o ensino dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos no final do Ensino Fundamental I e no início do Ensino Fundamental II a fim de verificar se há continuidade ou ruptura no processo de letramento. A pesquisa será realizada no âmbito da Rede Municipal de Itatiba, onde atuo como professora nos dois segmentos, lecionando nos anos iniciais e também em salas de 6º a 9º anos com língua portuguesa.

Vemos que atualmente os autores de livros didáticos estão mais preocupados em trabalhar a diversidade de gêneros que circulam em nossa sociedade e não só os gêneros literários como víamos anteriormente. Sendo assim, escolhemos os gêneros jornalísticos para o foco desta pesquisa, pois acreditamos que eles estão fortemente presentes no cotidiano dos alunos e professores e também dada a importância de o professor trazer o jornal para a sala de aula.

Para apresentarmos esse recorte de nossa pesquisa, organizamos o nosso artigo em mais quatro seções para apresentarmos os nossos pressupostos teóricos; a metodologia, análise e considerações finais.

## 2. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos da presente pesquisa são as concepções do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, de Bronckart (1999, 2006, 2008) a partir da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (1934/2001); as adaptações didáticas de Schneuwly e Dolz, (2004) e os gêneros textuais; os estudos sobre letramento de Kleiman (1995) e os Novos Estudos sobre Letramento de Street (2007, 2010); e as questões sobre o livro didático a partir dos estudos de Rojo (2003) e Marcuschi (2003).

Segundo o modelo de análise de texto de Bronckart (1999), o agente deve mobilizar suas representações sobre três mundos e reagrupá-los em dois planos: o primeiro refere-se ao mundo “físico”, ou seja, o local e momento histórico da produção, assim com emissor e receptor reais do texto; o segundo diz respeito ao mundo “social e subjetivo”, ou seja, o lugar e posições sociais ocupadas pelos emissores e receptores do texto e objetivo do texto.

Segundo Bronckart (2006), ao produzir um texto, o indivíduo se encontra em uma situação de “ação de linguagem”. Entretanto, essa situação só se concretiza pelas representações que esse agente interiorizou dos mundos formais físicos, sociais e subjetivos dessa ação da linguagem. O autor concebe a organização de “um texto como um *“folhado*

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade São Francisco (USF).

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP.

constituído por três camadas superpostas: a *infraestrutura geral* do texto, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos* (p. 119)”.

Contudo, o modelo de análise de textos de Bronckart (1999) não é para uso direto de professores da educação básica, as adaptações para fins didáticos podem ser vistas nos trabalhos dos professores pesquisadores Dolz & Schneuwly (2004). Os referidos autores propõem que antes de levar o gênero para a sala de aula, é necessário fazer o seu modelo didático, ou seja, “trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (p. 69-70). Um modelo didático se concretiza através das “*sequências didáticas*” que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção de textos de diferentes gêneros. As capacidades de linguagem estão relacionadas aos seguintes aspectos:

- ✓ Capacidades de ação: conhecimentos que se tem sobre o enunciador do texto, referentes ao contexto de produção, aos destinatários potenciais, ao objetivo, ao tempo e espaço físico onde foi publicado.
- ✓ Capacidades discursivas: conhecimentos que se tem sobre o conteúdo temático, sobre a estrutura e sobre a organização do texto.
- ✓ Capacidades lingüísticas discursivas: estão relacionadas à coerência temática, são os elementos coesivos que marcam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma sequência didática compreende as seguintes etapas: a) apresentação de uma situação; b) produção inicial na qual os alunos tentarão elaborar um primeiro texto oral ou escrito do gênero em questão; c) módulos nos quais os alunos devem realizar a primeira produção a partir da qual o professor deve instrumentalizá-los a superarem as dificuldades apresentadas; d) produção final na qual se oferece aos alunos a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos. É o momento em que o professor poderá realizar uma avaliação somativa e centrar suas intervenções em pontos importantes para planejar a continuação do trabalho didático. O ensino de um gênero através das “*sequências didáticas*” propiciará o letramento dos alunos.

Kleiman (1995) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 18-19 apud Scribner e Cole, 1981). Baseada nos estudos de Street (1984), a autora distingue, ainda, dois modelos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico.

O modelo autônomo defende que somente a escola pode oferecer ao indivíduo a inserção no mundo da escrita, já o modelo ideológico considera como práticas de letramento não só aquelas transmitidas pela instituição escola, mas também utilizadas em diversas instituições sociais como a família, a igreja, o ambiente de trabalho, entre outros. Considera-se neste modelo, uma pluralidade de práticas de letramentos.

Kleiman (1995) considera que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21 apud Street, 1984). Street (2007, 2010) compreende que as diferentes práticas sociais demandam pelo uso de diferentes letramentos, a que o autor chama de “múltiplos letramentos” por referir-se a práticas culturais de leitura e escrita socialmente utilizadas.

Consideramos, nesta pesquisa, de acordo com as teorias defendidas por Kleiman (1995) e Street (2007, 2010), que a escola é apenas mais uma agência de letramento na qual o aluno interage em seu cotidiano e que as práticas oferecidas por essa agência não devem se distanciar das suas práticas sociais do cotidiano para que aprendizagem faça sentido.

Pensando no letramento propiciado pela escola, sabemos que o maior apoio do professor é encontrado nos livros didáticos. Em relação a estes, segundo estudos de Lajolo e Zilberman (1998), os primeiros volumes começaram a ser produzidos no Brasil no início do século XIX e, quanto ao conteúdo, especificamente os de língua portuguesa, doravante LDP, vemos em Bezerra (2003) que até os anos 60 os textos que os compunham eram os literários, pois na época prevalecia a concepção de que somente os textos literários eram considerados bons e cabia aos estudantes imitarem os grandes autores. A partir da década de 70, os LDP receberam a influência da linguística e da teoria da comunicação passando a portar, ao lado dos textos literários, textos jornalísticos, publicitários e de outras esferas como unidade de estudo. Contudo, a efetiva melhora na qualidade dos LD veio só nos anos 90 com as primeiras edições do PNLD/97 e 98 destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e, em 1999, com a distribuição de livros para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Quanto ao ensino da leitura e escrita, segundo Rojo (2003), os autores dos LDP, embora estejam atualmente escolhendo bons textos e diversificados, não conseguem propor atividades de leitura e produção de textos de forma efetiva e eficaz. E, ainda, não trabalham satisfatoriamente a linguagem oral como recomenda os PCN's.

Quanto às propostas de interpretação textual contidas nos LDP, Marcuschi (2003) analisou os tipos de perguntas presentes nos exercícios de compreensão e, baseado nesses estudos, elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão que serve para orientar a análise das ações pretendidas em cada questão. As questões, segundo este autor, são classificadas do tipo: a) a cor do cavalo branco de Napoleão: perguntas autorrespondidas pela própria formulação; b) cópias: perguntas que sugerem a transcrição de frases ou palavras do texto; c) objetivas: perguntas que indagam sobre os conteúdos objetivamente inscritos no texto; d) inferenciais: perguntas mais complexas e que exigem outros conhecimentos pessoais, contextuais ou enciclopédicos; e) globais: perguntas que envolvem processos inferenciais complexos; f) subjetivas: perguntas que tem a ver com o texto de maneira superficial em que a resposta fica por conta do aluno e não há como testar sua validade; g) vale-tudo: perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta; h) impossíveis: questões que exigem conhecimentos externos ao texto baseadas em conhecimentos enciclopédicos; i) metalinguísticas: questões formais da estrutura do texto ou do léxico.

No que se refere à produção textual, Marcuschi (2003) salienta que “quando exercitada, não é explicitada sequer para professor, quanto menos para o aluno” (p. 49). Outra crítica do autor é quanto à variedade linguística, segundo ele, é comum o LDP só considerar uma forma de uso da língua e nem ao menos alertar para a existência de variedades dialetais e socioletais. E, finalmente que desconsideram as condições de produção da língua como aspecto fundamental na constituição de sentido, além da significação das palavras que compõem as frases e os textos que produzimos.

Mas todas essas discussões estão ocorrendo há algum tempo e, portanto, já podem ter gerado mudanças nos livros didáticos. É o que buscamos ver em nossas análises.

### 3. Metodologia

Para atingir o objetivo desta pesquisa de investigar o ensino dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos no final do Ensino Fundamental I e no início do Ensino Fundamental II a fim de verificar se há continuidade ou ruptura no processo de letramento, estabelecemos as seguintes questões norteadoras:

- a) Qual é a forma de apresentação dos gêneros jornalísticos nos LDP utilizados no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental?
- b) Entre os gêneros jornalísticos, quais textos mais aparecem nestes livros?

c) Que tipo de atividades de ensino sobre estes gêneros aparecem nos livros analisados?

A fim de responder estas questões norteadoras, selecionamos, entre os livros escolhidos na Rede Municipal de Itatiba, os dois exemplares usados na escola em que atuo como professora de Língua Portuguesa, a EMEB “Rosa Maria Ferrari Belgini”. Para o 5º ano, o livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” da Editora Moderna – Autoras: Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago.

E, para o 6º ano, o livro: “Para viver juntos” da Edições SM – Autores: Cibele Lopresti Costa, Greta Marchette e Jairo J. Batista Soares.

Procuramos verificar nos livros a forma de apresentação; a estrutura; os gêneros que aparecem e quais esferas de comunicação eles atendem; entre os gêneros jornalísticos, qual aparece de forma mais significativa; como são as propostas de leitura, interpretação textual e produção deste gênero. E, cruzando a análise dos dois materiais, pretendemos verificar quais são as semelhanças e as diferenças entre eles.

#### 4. A análise

Baseado em nossos aportes teóricos de que o letramento dos alunos deve ser realizado a partir da concepção de letramento ideológico e de um trabalho organizado através do ensino de gêneros textuais, conforme as propostas didáticas de Schneuwly & Dolz (2004), realizamos a análise do corpus desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos o levantamento dos textos e gêneros trabalhados em cada livro; depois, a classificação destes de acordo com as esferas de utilização da língua indicadas pelos PCN’s (1997/1998); na esfera jornalística, selecionamos o gênero “notícia” por se tratar do gênero mais significativo nos dois livros analisados. E, após seleção do gênero “notícia”, procuramos seguir as etapas descritas na metodologia desta pesquisa identificando as capacidades de linguagem desenvolvidas nas propostas didáticas de ensino presentes nos livros.

##### 4.1. Os livros analisados

A seguir, faremos uma breve descrição dos livros selecionados e, mais adiante, a análise.

##### 4.1.1. Livro do 5º ANO “PORTUGUÊS – escrita, leitura e oralidade”

O livro é iniciado com uma carta de apresentação dos autores e composto por quatro unidades. Cada uma delas traz dois gêneros principais que serão trabalhados no decorrer da seção. Há ainda um apêndice com leituras complementares sem propostas de atividades. Há um total de 139 textos distribuídos em quatro esferas como podemos ver no gráfico abaixo:

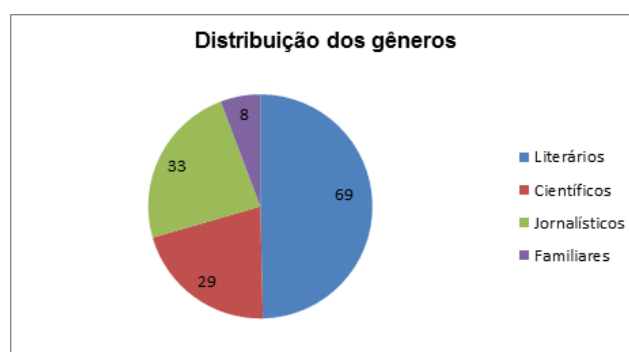


Gráfico 1 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Português escrita, leitura e oralidade” do 5º ano.

#### 4.1.2. Livro do 6º ano “Para Viver Juntos”

O livro é igualmente iniciado com uma carta de apresentação dos autores para os alunos. Logo depois, a seção “conheça seu livro” detalha a estrutura geral de cada unidade, explicando o objetivo das propostas de ensino contidas no livro. As oito primeiras unidades trazem como título o gênero a ser trabalhado e são divididas em dois blocos, intitulados “Leitura 1” e “Leitura 2”, sendo cada bloco composto por atividades relacionadas aos gêneros previstos. Há ainda uma última unidade chamada “revisão”. Os textos totalizam 204 distribuídos em cinco esferas, conforme gráfico abaixo:

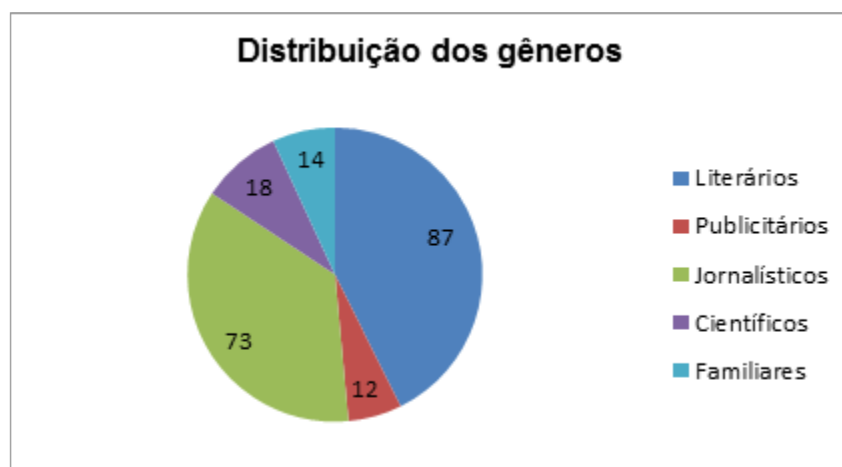


Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Para viver juntos” do 6º ano.

#### 4.2. Discussão dos resultados

Inicialmente, ao realizar o levantamento dos gêneros em cada um dos livros, verificamos uma maior diversidade de gêneros presentes no livro do 6º ano, assim como a presença de todas as esferas de comunicação previstas pelos PCN’s. Enquanto o livro do 5º ano apresenta 139 textos distribuídos nas esferas literária, jornalística, científica e familiar, o do 6º ano apresenta 204 textos distribuídos nas esferas anteriores e também na esfera publicitária. Em relação aos gêneros, o primeiro apresenta 15 gêneros e o segundo 34. Podemos, assim, verificar que houve uma avanço significativo do 5º para o 6º ano, visto que é oferecido ao aluno, no ano escolar seguinte, o contato com uma maior diversidade textual o que é recomendado pelos PCN’s (1997) que prevê “práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (p. 30).

Fizemos, para este artigo, um pequeno “recorte” da análise realizada para a nossa dissertação de mestrado, assim, procuramos explorar, dentro das unidades que tratam a “notícia”, uma proposta de cada livro analisado.

No livro do 5º ano, ao adentrar a Unidade 2 intitulada “Notícias e Crônicas”, como vemos na imagem 1, é apresentada ao aluno uma página do jornal “Folha de São Paulo” na sua formatação original, fazendo-se um recorte do Carderno “Ciência”. Percebe-se uma preocupação das autoras em não descaracterizar a forma original do gênero. Essa forma representação de um texto é importante para Marcuschi (2003), pois para o autor: “[...] é um bom caminho para se aprender a ler diagramas que hoje são formas textuais muito comuns na imprensa diária, mas pouco presentes como gênero textual ou recurso expositivo em livros didáticos” (p. 60).



Imagem 1 – Página inicial da Unidade 2 do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade do 5º ano”

Quanto às perguntas, percebemos que a primeira é relacionada ao contexto de produção previstos no modelo didático de Bronckart (1999), pois refere-se ao lugar “físico” onde foi produzido, no caso o jornal, veículo de comunicação portador do gênero “notícia”. Assim, visa desenvolver as capacidades de ação previstas no trabalho com gêneros textuais em Schneuwly & Dolz (2004); a segunda questão remete ao conteúdo temático do texto e também está relacionada ao contexto de produção, já que visa a extrair do texto o assunto em seu sentido mais amplo. Vimos também em Marcuschi (2003) que esse tipo de questionamento é importante, pois direciona o aluno a identificar as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor; a terceira questão, também requer o reconhecimento do contexto de produção (espaço físico onde foi publicado, objetivo do texto, destinatários potenciais) e também um conhecimento prévio do gênero. A última questão prevê o conhecimento do conteúdo temático e do gênero, pois a aluno necessita desse conhecimento para saber que uma notícia com este conteúdo não poderia ser transformada em um texto de humor. Por outro lado, perdeu-se uma grande oportunidade de se explorar a produção de outro gênero textual a partir de um dado gênero como sugere Marcuschi (2003): “a interação entre gêneros textuais é importante porque os gêneros são formas textuais estabilizadas de produção de sentido (p. 59)”. Assim, poderia ser proposto, por exemplo, que o aluno transformasse em forma de carta o conteúdo da notícia. Contudo, não há proposta de produção para essa atividade.

No livro do 6º ano, o gênero “notícia” é trabalhado na Unidade 4 e, logo na introdução da seção, é apresentada uma fotografia do palácio do planalto no DF e proposto para que o aluno, primeiramente, a descreva, depois levante hipóteses sobre a cidade onde foi feita a imagem e sobre o fato registrado. Logo mais, pede-se para que o aluno crie uma legenda para a foto. Depois, é revelado que se trata de uma notícia, é dado o título real e solicitado para que o aluno escreva a notícia em questão. Na mesma página, há informações sobre as características do gênero “notícia”. Verificamos, assim, a presença da “produção inicial” de um gênero de acordo com “sequência didática” sugerida por Schneuwly & Dolz (2004) para o ensino sistemático de gênero.

Dando sequência à análise, vejamos como o gênero notícia é trabalhado no livro do 6º ano. Na “leitura 1”, há um texto introdutório intitulado “O que você vai ler” e nele é apresentado

o gênero, um pouco do contexto de produção e do conteúdo temático, para depois apresentar a notícia em si, conforme a imagem a seguir:

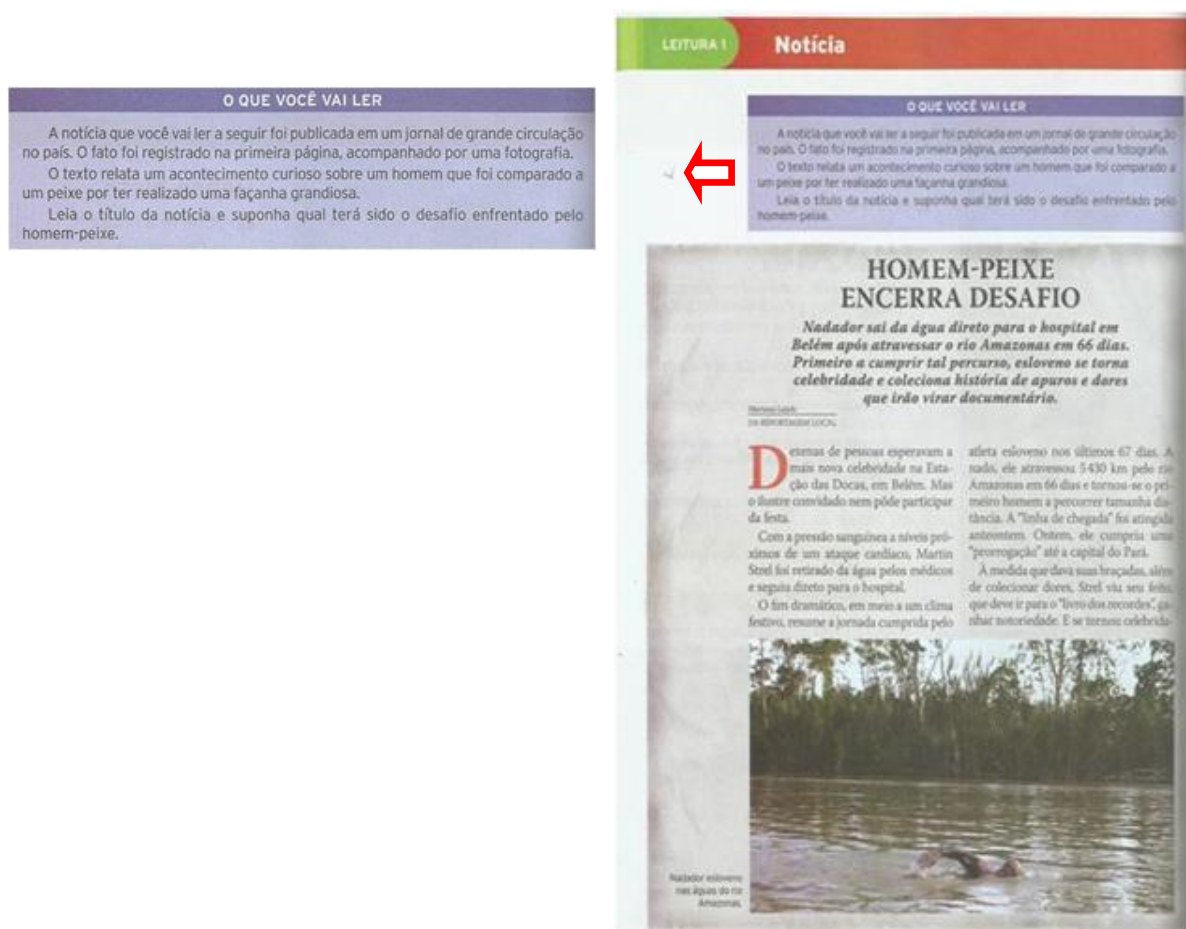


Imagem 2 – Parte da notícia de jornal contida no livro “Para viver juntos” do 6º ano (p. 122)

Vejamos agora uma das questões que acompanham a notícia do livro:

“*Martin Strel venceu o grande desafio de nadar 5430 km pelo rio Amazonas em 66 dias. Por que esse feito foi desafiante? Responda identificando as dificuldades enfrentadas pelo nadador*”?

“*A maneira como o atleta viveu o desafio contrastava com a recepção que teve nas cidades. Que contraste foi este*”?

Vemos que essas questões exigem do aluno, segundo classificação das tipologias em Marcuschi (2003), conhecimentos textuais e outros pessoais ou contextuais mais complexos assim como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas. Para esse autor, esse tipo de questão é válido, pois para inferir é necessário produzir informações novas a partir de informações prévias, sendo elas textuais ou não. No ponto de vista do trabalho com gêneros, tais questionamentos visam desenvolver as capacidades discursivas dos alunos, pois exploram os aspectos discursivos e suas relações com o contexto de produção. E, para finalizar a “*sequência didática*”, é proposto uma “*produção final*” para que o aluno coloque em prática o que aprendeu sobre o gênero notícia, como vemos a seguir:

**Proposta**

Imagine que você é jornalista e vai escrever uma notícia para ser publicada em um jornal do bairro. Seus leitores serão as pessoas que moram no bairro ou circulam por ele.

Observe a imagem a seguir. Que fato a fotógrafa está registrando?




Imagem 3 – Proposta de produção de texto do livro “Para viver juntos” (p. 128)

## 5. Considerações finais

Analisando as propostas contidas nos dois livros acerca do ensino do gênero “notícia” à luz de nossos aportes teóricos, verificamos que há um maior aprofundamento nas atividades contidas no livro de 6º ano, fato que já seria o esperado para que haja avanço no processo de letramento do 5º para o 6º ano. Quanto à forma de se trabalhar o ensino de gêneros, constatamos que o livro do 5º ano, “Português escrita, leitura e oralidade”, não apresenta um ensino sistemático através de uma “*sequência didática*”, pois são trabalhados vários textos de jornais e sites com propostas diferenciadas para cada um deles, focando apenas nas capacidades de ação. As atividades propostas não contemplam uma produção inicial, seguida de módulos e produção final, conforme prescrição das dimensões ensináveis de um gênero. Já o livro do 6º ano, “Para viver juntos”, segue a proposta de ensino através das “*sequências didáticas*” de Schneuwly & Dolz (2004), pois verificamos que nele é, primeiramente, solicitada uma produção inicial do gênero, seguido do trabalho com módulos visando ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. E, por último uma produção final acompanhada de uma ficha de avaliação da produção escrita do gênero.

Nesse sentido, notamos um avanço no trabalho com os gêneros jornalísticos e, portanto, uma ampliação do letramento do aluno. Assim, consideramos adequado o trabalho com os dois livros no 5º e 6º, mas recomendamos que haja nas escolas um olhar atento para a escolha dos livros didáticos para que não ocorra ruptura no processo de letramento dos alunos nesse momento de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino fundamental II.

## Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BEZERRA, M. A. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. cap. 2. p. 35-47. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*, v. 2 Brasília/DF.SEF/MEC, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- COSTA, Cibele L.; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. B. *Para viver juntos: Português – Ensino Fundamental – 6º ano*. 1. ed. ver. São Paulo: Edições SM, 2009.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (p. 15-61) Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. p. 48-61. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. p. 69-99. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologiae Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8. p. 465-488, 2007.
- \_\_\_\_\_. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. p. 33-53. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VAZ, Débora; MORAES, E. N.; VELIAGO, R. *Português: escrita, leitura e oralidade*. (5º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# O USO DO GÊNERO CRÔNICA JORNALÍSTICA NAS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Liene Costa<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O presente artigo foi desenvolvido a partir de um projeto pedagógico<sup>2</sup> que propõe o uso do gênero *crônica jornalística* como material alternativo às aulas de leitura e produção textual. O objetivo é contribuir para as práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa, apresentando-lhe um instrumento facilitador da aprendizagem, que tem como foco o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual, aspectos fundamentais para a vida do aluno e que possibilitam uma melhor compreensão do mundo por parte deste, auxiliando-o também em sua vida social.

Considera-se, dentro do processo de leitura, a importância da criação pelo leitor de sentidos no texto, vez que o mundo se apresenta pronto para ele. O professor deve auxiliar o aluno a relacionar suas subjetividades às de outros leitores, a fim de que o resultado do processo de leitura não seja falseado e para que este não se encaixe no senso comum.

Um leitor ativo tem como características as competências de argumentar, de posicionar-se em relação a um fato e de produzir sentido. Estas mesmas características devem estar presentes também no processo de produção escrita, uma vez que um bom produtor de textos precisa persuadir o seu interlocutor.

Neste sentido, a crônica jornalística é um gênero que atende às necessidades do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de leitura e produção de texto, pois apresenta características das quais o aluno se apropria por meio do trabalho pedagógico, tais como: a aproximação com a literatura; a estrutura de produção que se assemelha a um texto literário; os elementos ficcionais relacionados a uma história verídica e a linguagem próxima ao leitor. Estas são algumas das características que justificam o uso da crônica jornalística em sala de aula, já que o intuito é de que o trabalho pedagógico desta sirva de base para a produção de sentido e da escrita por parte do aluno.

Embora já existam muitos trabalhos sobre o processo de leitura (KOCH; ELIAS, 2011; LOPES-ROSSI, 2012) e que abordam o uso da crônica jornalística nas aulas de leitura e produção escrita, este artigo tem o intento de oferecer mais uma possibilidade de trabalho pedagógico aos professores de língua portuguesa.

## 2. A leitura, a produção escrita e o gênero discursivo

A leitura começa na vida do aluno mesmo antes dele ir à escola, pois ao chegar ao ambiente escolar já traz consigo muitas leituras que adquiriu em seu meio social. Na trajetória que percorre durante o processo de construção de sentido, ele também se depara com linguagens verbo-visuais que o auxiliarão durante o procedimento de leitura.

Na sala de aula, condições devem ser dadas a ele para levá-lo ao domínio da língua e formá-lo como um leitor ativo, e não passivo como ocorria num passado próximo, quando ler era compreendido como um ato de decodificação de signos (automatismo). Atualmente, considera-se a leitura como um processo complexo. Marcuschi (2008) afirma que o ato de ler

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau). Especialista em Língua Portuguesa e Ensino pelo Centro Universitário do Norte (Uninorte).

<sup>2</sup> Projeto pedagógico elaborado a partir do curso de extensão Mídia, Leitura e Comunicação pela Universidade de Campinas.

equivale a ler compreensivamente, em outras palavras, leitura e compreensão devem estar aliadas, e esse é o primeiro passo para a produção de sentido.

Para a formação de um leitor ativo e construtor de sentidos é necessário desenvolver sua capacidade reflexiva e crítica para que se torne capaz de incidir e de projetar sentidos e ações. Para tanto, é necessário que este mobilize seu conhecimento de mundo e utilize-se de inferências para compreender o propósito do texto e construir um sentido nele.

Koch e Elias (2007) afirmam que a leitura deve ser uma relação de interação entre texto-autor-leitor onde os sujeitos são atores/construtores sociais que constroem sentidos no texto. Entendem que a leitura é uma atividade interativa, altamente complexa, de produção de sentidos e que, para entender o sentido do texto, é necessário considerar informações constituídas explícita e implicitamente nele. As autoras explicam que:

- a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; e que
- a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor, que deve ser decodificado por um receptor passivo.

As autoras também esclarecem em seus estudos que, durante o processo de leitura, o texto é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro do processo interacional (KOCH; ELIAS, 2011, p. 14). A ideia de interacionismo proposta por Koch e Elias (2001) é a de que os textos resultam de uma atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, os quais organizam suas ações em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza. Esta concepção vem de encontro às ideias de Bakhtin, posto que este versa sobre o fato de a linguagem se realizar por meio dos gêneros discursivos.

Os *gêneros discursivos* são, para Bakhtin, conjuntos de textos mais ou menos estáveis que levam em consideração suas funções sociais, as quais determinam as formas que irão ter. Bakhtin (1998) frisa que os gêneros textuais são heterogêneos, *orais* e *escritos*, e indica que existe uma distinção entre eles: *primários* e *secundários*. Os *gêneros primários* são denominados *simples* porque estabelecem a comunicação verbal de forma mais espontânea (um bilhete, um diálogo, uma receita, por exemplo). Os *gêneros secundários* são considerados *complexos* porque, segundo Petroni (2008), aparecem em situações de comunicação cultural mais evoluídas, principalmente por meio da escrita artística, científica e sociopolítica.

A produção escrita é realizada por meio de gêneros discursivos, sendo que é por meio deles que a sociedade se organiza, estando sempre circulando nas situações sociais da vida humana (MARCUSCHI, 2011).

Petroni (2008 apud LOPES-ROSSI, 2002a) considera que um trabalho pedagógico que envolve a escrita de textos exige do aluno um conhecimento prévio das características discursivas do gênero que irá ser produzido. Contudo, é necessário que o aluno se aproprie primeiramente do gênero. Para isso, o professor deve apresentar a leitura de vários textos do gênero a ser trabalhado, no caso a crônica jornalística, objeto da nossa proposta, comentando e discutindo sobre os níveis de conhecimento discursivo e sua organização.

### 3. A prática de produção textual e a ativação de conhecimentos

Após o surgimento dos estudos da Linguística Textual, o texto passou a ser visto como um processo de planejamento, verbalização e construção. Anteriormente, Koch (2011) afirma que o texto era entendido como uma estrutura acabada, um produto superior à frase.

Por muito tempo as instituições escolares tinham como objeto padrão de ensino, para a produção textual, a narração, a descrição e a dissertação. Petroni (2008 apud Lopes-Rossi, 2002a) comenta atualmente a escola ainda tem centrado o ensino nestes três tipos textuais, delimitando a produção textual. Koch (2011) assegura que a produção textual deve ser uma atividade consciente, criativa e intencional, na qual o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.

A produção do texto não é, portanto, um ato de juntar frases, mesmo que estas sejam muito bem empregadas. A elaboração de um texto é um trabalho artesanal. É uma atividade em que o escritor entra num jogo de vai e volta buscando os conhecimentos armazenados em sua memória, e que foram acumulados durante a sua vida. Koch e Elias (2011) afirmam que tais conhecimentos estão relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Vale ressaltar que eles se alteram devido atualização das nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2011).

Para a produção de um texto, o aluno necessita do seu conhecimento linguístico, o qual abrange a ortografia, a gramática e o léxico. Esses conhecimentos são adquiridos durante os anos em que ele passa na escola. Seu domínio garante certa credibilidade para o escritor porque evita problemas no plano da comunicação (KOCH; ELIAS, 2011). O conhecimento enciclopédico ou de mundo é outro aspecto importante no ato de produção, pois envolve um conjunto de informações baseadas em conhecimentos que ouvimos falar ou que lemos, ou contraímos em nossas vivências e experiências de vida. Tais conhecimentos muito influenciam no momento da produção de sentido. Também, durante a produção escrita, existem situações nas quais o sujeito utiliza outros textos que vem à sua memória, o que Koch e Elias (2007) chamam de intertextualidade. A intertextualidade se dá quando o produtor do texto recorre a outros textos, ou seja, o discurso produzido remete a outros discursos. Para Bakhtin (1997), todo enunciado responde de uma forma ou de outra, a enunciados anteriores.

Na mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008), assevera que o fato produzir um texto é como estar em um jogo coletivo, pois este não é uma atividade unilateral. Para tanto, é preciso que se conheçam suas normas, a área de atuação dos atores, bem como suas funções. Conclui-se, portanto, que a construção de um texto exige muito mais do que juntar palavras ou uma série de frases implica também em agregar a ele conhecimentos.

#### **4. A crônica: definição e características**

A palavra crônica vem do grego *chrónos* que significa tempo. É criada a partir de uma situação relacionada ao cotidiano das pessoas. O autor-cronista vai tecendo as circunstâncias do dia a dia apresentando detalhes numa mistura do real com o fictício dentro de uma perspectiva poética.

Pero Vaz de Caminha foi o primeiro cronista da língua portuguesa, ao escrever ao rei D. Manuel sobre a paisagem brasileira; não é de se negar que o texto era mais informativo, mas havia certo entusiasmo do cronista em seu relato. Sá (1985) explica que Caminha recriava com engenho e arte tudo o que ele registrava. Mais tarde, a crônica foi se desenvolvendo e ganhando novas características.

Muitos autores da nossa literatura colaboraram nesse gênero, na forma de crítica social, humorística ou reflexiva. Nomes conhecidos se destacam quando se refere à crônica jornalística, dentre eles: Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo, Rubem Braga e Fernando Sabino.

Ferraz (2007) afirma que a crônica é um gênero ao mesmo tempo jornalístico e literário, vez que se baseia na subjetividade e na visão própria de mundo. Partindo deste pressuposto, o autor-cronista tem a liberdade de enxergar os fatos criando e recriando conforme seus desejos e vontades.

A crônica jornalística é considerada um gênero híbrido por ter propriedades informativas e literárias, sendo que estas duas se encontram na linguagem e dão vida ao texto num processo de construção que envolve de um lado, o jornalista e o fato e do outro, o escritor e a linguagem (FERRAZ, 2007).

Outra característica da crônica são os elementos ficcionais relacionados à história verdadeira. Apresenta-se um grande laço ficcional na construção do texto, baseado na imaginação e idealizado a partir de dados reais, tendo como finalidade chamar a atenção do leitor para alguma questão, utilizando-se de algum tipo de apelo, e estimulando uma reflexão após a leitura. Um aspecto também importante da crônica jornalística é a linguagem muito próxima ao leitor, instaurando-se uma relação dialógica entre os sujeitos.

As características apresentadas podem ser apropriadas pelo aluno, bastando o professor mostrar vários textos do referido gênero para que o aluno consiga identificá-los e, posteriormente, compará-los e diferenciá-lo de outros gêneros.

Após a apropriação do gênero, existe a possibilidade do leitor produzir sentido, apresentar opinião, revelar subjetividades, estabelecer uma visão crítica no momento da leitura, relacionando seu conhecimento prévio às situações apresentadas no texto.

É importante ressaltar que a leitura do texto deve ser realizada de forma espontânea, pois isso fará com que os sentidos provocados pelo texto possam transcorrer de forma natural e o leitor possa envolver-se cada vez mais com as situações apresentadas.

## **5. Metodologia**

Os procedimentos para a utilização da crônica jornalística que poderão ser utilizados em sala de aula dividem-se em duas etapas.

Na primeira etapa, a leitura para a produção de sentido, deve-se apresentar vários textos do gênero crônica jornalística. Em seguida, deve-se dar voz ao aluno para que este possa refletir, argumentar, e conversar sobre o texto. Lopes-Rossi (2012) explica que para os alunos ativarem e ampliarem seus conhecimentos, o professor deve fazer perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos, tais como:

- a) Quem escreve crônicas?
- b) Que temas podem ser abordados numa crônica?
- c) Qual é o propósito do autor de crônicas?
- d) Por que as pessoas gostam de ler crônicas?

Na segunda etapa, a produção textual, deve-se apresentar um trecho de uma notícia e desenvolver uma crônica jornalística, a qual sabe-se que pode nascer de um fato jornalístico. Seliar (2009) apresenta uma variedade de crônicas que nasceram de uma notícia, mostrando que é possível desenvolver um texto partindo de um acontecimento real e adicionar a ele uma boa dose de ficção.

## **6. Atividades didáticas**

### **6.1. Para a leitura e produção de sentidos**

1. Selecionar uma crônica jornalística;
2. Antes da leitura de texto, orientar os alunos para que durante o processo de leitura assinalem as partes que lhe chamaram atenção. É possível que eles destaquem situações que eles mesmos se identifiquem ou que alguém que conhecem tenha vivido; e

3. Dar voz aos alunos para que eles possam expor seus argumentos, a fim de que se sintam mais à vontade para recontar, relatar, narrar e descrever o que leram, produzindo sentido sobre o texto apresentado.

Foi selecionada para a atividade de leitura a crônica jornalística de Ricardo Azevedo:

### ***Papagaio congelado***

*Um dia, um sujeito ganhou de presente um papagaio.  
O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa.  
Atendia telefone.  
Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas.  
Dava palpite nas conversas dos outros.  
Discutia futebol.  
Fumava charuto.  
Pedia café, tomava, cuspiam, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e cocô por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono de casa: "Ô seu doutor, vê se não torra faz favor!"  
Uma noite, a família recebeu uma visita para jantar.  
O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: "Vai embora, ratazana!" e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo.  
Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso:  
– Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse.  
Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira:  
– Vai passar a noite aí de castigo!  
Depois, fechou a porta e foi dormir.  
No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e esqueceu o coitado preso dentro da geladeira.  
Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa.  
Foi correndo abrir a geladeira.  
O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça.  
Ficou de joelhos.  
Botou as duas asas na cabeça.  
Rezou.  
Disse pelo amor de Deus.  
Reconheceu que estava errado.  
Pedi perdão.  
Disse que nunca mais ia fazer aquilo.  
Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita.  
Jurou que nunca mais ia dizer palavrão nem "vai embora, ratazana".  
Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou:  
– Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?*

O autor da crônica jornalística utilizou um fato que poderia ter acontecido na vida humana, em algum momento e lugar: um homem ganhou um papagaio. A partir desse fato, Azevedo criou e recriou situações numa mistura do real com o fictício, descrevendo detalhes em um tom aparentemente cômico.

## 6.2. Para produção textual

1. Apresentar um pequeno trecho de uma notícia.

Para efeito de exemplificação, retiramos do jornal *Correio Popular*, uma notícia veiculada no dia 18 de novembro de 2013, que pode ser transformada em uma crônica. Foi selecionado um fato sobre a ação de alguns moradores de Hortolândia sobre uma quantidade de açúcar que caiu de um trem.



Figura 1 – Jornal *Correio Popular*, 18 de novembro de 2013, página principal.

2. Após a leitura da notícia, propor aos alunos que produzam um texto baseado a partir do fato apresentado colocando tudo sob o ponto de vista subjetivo; e
3. Orientar os alunos a criar uma narrativa com liberdade, criar e recriar as cenas e personagens, descrever com detalhes o antes e o depois do acontecimento.

Outra proposta didática descrita por Lopes-Rossi (2012) quanto à produção de crônicas é a de que, quando alguma coisa chamar a atenção do aluno, e ele disser: “Eu vi/ouvi tal coisa e fiquei pensando...” tem-se um assunto para uma crônica. O aluno deve relacionar essas lembranças com as cenas que chamaram sua atenção, pois o fato abordado na notícia acima foi elaborado a partir de várias cenas.

## 7. Conclusão

O desenvolvimento desta proposta se deu por acreditar que os professores têm autonomia para incrementar as aulas de leitura e produção de texto, utilizando-se do gênero crônica jornalística. Para tanto, é necessário que se mantenham atualizados sobre os pressupostos teóricos relacionados ao trabalho com gêneros discursivos no âmbito escolar, bem como sobre as mídias e os textos que estas vêm veiculando. No caso desta proposta, elegeu-se o veículo jornal, por ser um material de fácil acesso e de custo baixo, para ser utilizado em sala de aula.

Frente aos obstáculos diários, o professor não deve esmorecer, pois o resultado vindouro é compensador. Sair da rotina e desenvolver uma nova prática exige tempo e planejamento, por isso, esta pesquisa procurou colaborar para a práxis do professor, trazendo uma ferramenta a mais para ele utilizar em suas aulas: a crônica jornalística como material pedagógico. Acredita-

se que seu uso, quando bem feito, além de colaborar para o desenvolvimento da leitura e da produção escrita dos alunos, amplia a capacidade de reconhecerem os diversos gêneros que circulam na sociedade e, por conseguinte, o conhecimento de mundo deles.

## Referências

AZEVEDO, Ricardo. *Papagaio congelado*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 30/01/2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREIO POPULAR, Campinas-SP, 18 nov. 2013. Primeira página.

FERRAZ, Geraldo G. A escrita de uma crônica. *Revista Língua Portuguesa*, n. 20, São Paulo.

KOCH, I. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria A. Garcia. Leitura de propaganda impressa. In: 6º SEMINÁRIO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (SePLA), 2010, Taubaté. Anais.

\_\_\_\_\_. *Sequência didática para leitura de crônica*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE. Séries DEBATES. V1, 1983.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

PETRONI, M. R.; BRESSANI, J. A.; Prática de leitura e produção textual no ensino médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar. In: PETRONI, M. R. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

SCLIAR, Moacyr. *Histórias que os jornais não contam: crônicas*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.

Marcia Reami Pechula<sup>1</sup>  
Arthur de Lima e Silva  
Andre Luiz de Camargo Estevam  
Fernanda Leite Alcântara<sup>2</sup>

**Instituto de Biociências – UNESP – Rio Claro**

## **Introdução**

A constatação de que estamos na sociedade da informação é uma obviedade. A compreensão, entretanto, do que isso significa para e na sociedade contemporânea, não é tão óbvia assim. Há inúmeras interpretações acerca das possibilidades, benefícios e “custos” (prejuízos) da informação na sociedade contemporânea (PECHULA, 2009).

Desde o início de década de 1970 os discursos da sociedade globalizada previam que o século XXI seria o século da informação. Isso significa que todas as relações socialmente produzidas estão atreladas às tecnologias da informação e comunicação (TICs). A sociedade, nesse contexto, se produz e reproduz por meio das relações estabelecidas entre a ciência, a tecnologia e a própria sociedade (CTS). Nesse sentido, as tecnologias da informação e da comunicação produzem profundas transformações nas relações socialmente estabelecidas. Dentre essas transformações destacamos a linguagem própria para a comunicação em rede que, de certo modo, designa o “lugar” que ocupamos na sociedade (PECHULA, 2009).

Nesse sentido, na sociedade contemporânea, a ciência e a tecnologia surgem como um novo e importante agrupamento social, buscando, assim, perfilar-se junto à sociedade denominada tecnocientífica. Observa-se na atualidade um crescimento significativo da concepção socioeconômica da ciência e a consequente aceitação, pela sociedade, do caráter benéfico da ação científica e de suas aplicações. Do mesmo modo, evidencia-se a rápida absorção, na vida cotidiana dos indivíduos, dos objetos técnico-científicos convertidos em objetos de consumo, resultantes da velocidade com que vêm ocorrendo inovações nessa área. Existe, também, na sociedade o crescente interesse e a preocupação em melhor avaliar e também conduzir o que se faz na ciência e o que dela resulta (ALBAGLI, 1996).

Inseridas nesse contexto as mídias de divulgação científica representam um cenário de significativa importância, tanto pela abrangência dos veículos (impressos, televisivos e digitais), vinculados a um nicho de mercado (lucrativo), quanto pela presença desses veículos na esfera educacional, enquanto parceiros na tarefa da transmissão do conhecimento científico. Há uma ampla aceitação tanto dos especialistas em ensino de ciências, quanto dos documentos de orientações educacionais (incluindo-se aí os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), quanto das mídias de divulgação científica na tarefa de transmissão do conhecimento (KRASILSHIC e MARANDINO, 2004).

Desde os primeiros anos do século XXI, as mídias de divulgação científica têm promovido profundas transformações no que se refere à informação da ciência e da tecnologia à sociedade geral e à comunidade acadêmica. As inúmeras parcerias entre instituições de ensino e produtores de meios de comunicação que se reúnem na produção da divulgação científica, certamente, caracterizam essas transformações. Além do “arsenal” impresso e digital, há quase duas décadas vivemos a popularização da Internet, o que ampliou imensamente o acesso às informações e

---

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro.

provocou verdadeiro *boom* nos setores comunicacional e informacional. Por isso a Internet é considerada um fenômeno que preconiza uma nova geração de tecnologias, cujos serviços abrangerão todas as formas de intercâmbios em todas as áreas, tais como a economia, os negócios, a educação, entre outras. A divulgação científica se estende a uma enorme variedade de sites e blogs acessados diariamente que oferecem novos contornos para a construção da informação sobre ciência, tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito da sociedade geral. A experiência do jornal on-line de divulgação científica *Biosferas* insere-se nesse contexto.

*Biosferas* é um jornal on-line, iniciado em 2009, cujo propósito central é o de divulgar o conhecimento científico à comunidade acadêmica, à educação básica e à sociedade em geral. Formada a primeira comissão editorial, os membros iniciaram uma trajetória de construção, primeiro da página eletrônica do jornal instalada no site da UNESP- Rio Claro, depois, das matérias de divulgação científica, produzida pela comissão editorial, que constrói as matérias, reportagens, e a editoração e manutenção da página. Além desses trabalhos, a comissão editorial organiza eventos acadêmicos com a finalidade de levar à comunidade a oportunidade de debater a divulgação científica na universidade, a fim de estreitar o diálogo entre esta e os meios de comunicação. O jornal também tem sido divulgado em diversos eventos acadêmicos (nos formatos painel e comunicação oral), resultando em um trabalho completo e vários resumos, publicado em anais de eventos decorrentes dessas participações, hoje possuímos parcerias interessantes com outros projetos de extensão, blogs de divulgação científica e grupos de estudos de outras universidades.

Além da produção on line, *Biosferas* conta atualmente (2014) com três edições impressas, temáticas, que marcam discussões importantes na área das ciências biológicas e proporcionam a divulgação do jornal na rede básica de ensino e em eventos acadêmicos.

A partir de 2012 diversas ferramentas foram incorporadas à plataforma on-line. Além da contagem de acessos, passamos a monitorar as regiões dos leitores, frequência de acessos, e com o mecanismo de busca pode-se monitorar os assuntos que merecem maior destaque na página, tornando-a mais dinâmica e interessante. Dessa forma, pouco a pouco aumentam as contribuições para o estreitamento das relações entre a universidade, o ensino básico e a sociedade.

## **1. Ciência e divulgação científica na sociedade contemporânea**

O avanço da tecnologia, desde o início do século XX, promove uma profunda transformação nas relações entre a ciência e a sociedade. A visão de conhecimento científico aplicável em todos os campos do saber disseminou-se e adentrou no imaginário social, promovendo a noção da aplicação do conhecimento científico. Inserida nesse contexto, a II Guerra Mundial é a maior referência para a indicação da integração efetiva da ciência ao cotidiano da sociedade e da cultura no mundo Ocidental. Nesse sentido, a ciência deixa de ser uma "instituição social heterodoxa" para resgatar a ideia de força produtiva e de mercadoria.

No período pós-guerra, sobretudo após a década de 1970, a ciência alcançou o auge do seu prestígio, de modo que também pode influenciar a economia e a sociedade. Mas, simultaneamente, conduzia ao aumento da preocupação com os impactos negativos, oriundos do progresso científico-tecnológico. Consequentemente, surgiram intenções de se informar a sociedade a respeito da ciência e seus impactos, o que fez surgir a denominada popularização da ciência e da tecnologia (ALBAGLI, 1996).

### **1.1. A divulgação científica**

A divulgação científica, termo comumente empregado para identificar os produtos destinados à informação sobre os conhecimentos científicos à sociedade geral, está

inevitavelmente vinculada às mídias, tanto as impressas, como a televisiva e em rede (tanto analógica, quanto digital). Nos últimos anos o processo tem adquirido proporções significativas junto ao público consumidor de mídias o que quer dizer que os meios de comunicação se tornam cada vez mais importantes na tarefa de informação sobre ciência para a sociedade.

Essa constatação, entretanto, promove controvérsias no campo educacional, uma vez que cabe à escola a transmissão (majoritária) do conhecimento científico, o que é realizado por meio dos textos didáticos e paradidáticos. Assim os meios de comunicação teriam uma função complementar no exercício cotidiano do ensino de ciências (PECHULA, 2009). Hoje essa visão está superada e tem sofrido alterações significativas por meio de parcerias entre instituições de ensino e produtores de meios de comunicação. Prova disso é o vasto número de produtos de divulgação científica lançados no mercado pelos produtores de mídias. Entre esses produtos encontram-se livros, revistas, produções televisivas, filmes e documentários, museus, sites e blogs destinados à divulgação do conhecimento científico.

## **1.2. A inserção da divulgação científica nas mídias de comunicação**

Uma primeira referência a ser considerada é a de que o papel da divulgação científica vem evoluindo e transformando-se, rapidamente, em direção ao acompanhamento e desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, acreditamos que a divulgação científica executa, minimamente, três papéis: informa, ao informar, educa, ao educar promove uma visão e/ou imaginário social. Cabe lembrar que esses três papéis se delineiam simultaneamente.

Outra referência importante a ser considerada neste estudo é o consenso, que extrapola a esfera educacional, de que vivemos na sociedade da informação (SI), em que a divulgação científica é um acontecimento que ocorre simultaneamente ao da produção da pesquisa científica. Desse fator decorre a motivação do estudo aqui exposto, que explora a ocupação do espaço informacional sobre a divulgação do conhecimento científico sob a forma de informação de notícias.

Partir-se-á, aqui, do princípio de que os meios de comunicação têm potencial para serem fortes parceiros na tarefa escolar da transmissão do conhecimento. Confirmação desse princípio é o grande número de veículos (virtuais, via redes sociais, segmentos impressos e programas televisivos) destinados à divulgação científica, que têm se tornado cada vez mais atraentes aos olhos dos receptores, que passam, muitas vezes, a preferi-los às formas institucionalizadas de aquisição de conhecimento.

Como já afirmado em estudo anterior (PECHULA, 2009) a informação na SI é constituída de linguagem que se expressa por meio dos códigos. Estes, por sua vez, só podem ser compreendidos se inseridos na cultura à qual pertencem. Dessa forma, cada cultura dispõe de um conjunto de códigos específicos para produzir a informação que gera a comunicação. A informação da notícia é, então, fabricada, formada, a partir do contexto cultural determinado socialmente e constituído, principalmente, pelos fatores político-econômicos. Esse acontecimento, entretanto, apresenta contradições, entre as quais destacamos o fenômeno da “hipermídia”, que provoca uma explosão informacional que caracteriza a transmissão da notícia simultaneamente à ocorrência do fato (SIQUEIRA, 1999), gerando a indústria da informação e da cultura, que transforma a informação num produto cultural. Assim, a comunicação constitui-se numa linguagem informacional, e torna-se um dos produtos da sociedade de consumo, o que pode comprometer, sobremaneira, a qualidade e a veracidade da informação produzida pelos veículos midiáticos.

A SI instaura, também, uma cultura educacional em que a informação não se restringe ao conhecimento sobre o uso e manuseio dos equipamentos tecnológicos da informação, mas de uma cultura capaz de criar competências para operar inovações, bem como “aplicar criativamente as novas mídias” (MCT, 2000, p. 45). Para atender às exigências dessa nova

cultura, faz-se necessária uma qualificação permanente, já que o discurso educacional se volta para a exigência de uma formação contínua. E nesse contexto os meios de comunicação absorvem função, sentido e significado novos.

Uma terceira referência de amparo aos estudos e experiências empreendidos é a de que termos como ciência e tecnologia têm, na atualidade, presença garantida nos diversos espaços sociais (lares, escolas, instituições comerciais, etc.). Nesse sentido, não há como desconsiderar a inserção do conhecimento científico no dia a dia das pessoas que, por meio das informações obtidas, sobretudo pelos veículos de comunicação de massa, debatem sobre as vantagens e desvantagens dos produtos científicos à sociedade.

## **2. Considerações sobre a importância das mídias de divulgação científica no espaço educacional**

A circulação da informação científica, desmistificada, analisada, interpretada, tem o poder de acabar com o fetiche da mercadoria, da religião do consumo. No mundo da informação rápida, fragmentária, a ilusão do conhecimento provoca uma busca desenfreada por notícias científicas que, vinculadas de forma apressada, pasteurizada, descontextualizada, prometem soluções rápidas para problemas que afligem a humanidade (CALDAS, 2003, p. 76).

A divulgação da ciência remete-nos a algumas reflexões importantes sobre as consequências da divulgação da científica no campo educacional. Os meios de comunicação adquirem cada vez maior importância na formação dos cidadãos, principalmente das crianças e adolescentes. Nesse ponto, as áreas de Comunicação e Educação encontram-se intimamente relacionadas. Como afirma Caldas (2003, p. 75), “a informação é parte integrante do processo educativo. Isto porque, agregados à informação estão valores, crenças e ideologias que se constituem em fatores decisivos para a aquisição do conhecimento”.

A importância dada à divulgação científica fez crescer a ideia de sua expansão no espaço educacional. Existem, entretanto, diferentes interpretações sobre as razões que levaram a essa expansão, inclusive o argumento que enfatiza o caráter transformador das atividades de divulgação da ciência e tecnologia, ou seja, o incentivo à participação social nelas contida, particularmente, a participação no processo decisório relativo ao desenvolvimento da ciência e suas aplicações. Alguns fatores justificam esses argumentos: primeiro, o crescimento significativo da produção científica recente e, posteriormente, a necessidade de maior administração da sociedade sobre os impactos da ciência e tecnologia na vida cotidiana e a necessidade de uma maior orientação para a solução de problemas.

Existe também o aumento da complexidade da ciência e da tecnologia com a consequente necessidade de traduzi-las para não especialistas, sejam eles tomadores de decisão, como os legisladores, ou o público em geral. E, por último, a crescente lacuna entre o hemisfério Norte e o Sul, em relação ao conhecimento científico, e a necessidade de promover um maior fluxo informacional entre esses grupos de países (ALBAGLI, 1996).

Para promover a informação científica são necessários os agentes de divulgação científica que, no passado, atuavam somente como tradutores da linguagem científica. Agora, e cada vez mais, são orientados para esclarecer a sociedade a respeito dos impactos sociais da ciência e da tecnologia. (ALBAGLI, 1996).

Formulado desse modo, o problema leva toda a atenção da pesquisa crítica para a sociedade e a mídia. Os únicos problemas no âmbito da ciência estão relacionados a induzir os cientistas a comunicarem-se mais clara e

interessantemente em termos leigos. Questões acerca de quais interesses são favorecidas por diferentes tipos de ciência e de representação científica e sobre a base da confiança e responsabilidade social de diferentes formas institucionais de controle e propriedade da ciência são efetivamente ignoradas. (...) O que os cientistas tomam como sendo má compreensão da ciência – no primeiro sentido: os conteúdos formais do conhecimento científico – pode ser frequentemente visto, ao contrário, como compreensão social da ciência – no terceiro sentido: suas formas de enraizamento institucional, patrocínio, organização e controle (WYNNE apud ALBAGLI, 1996, p. 398).

Até a comunidade científica vem ignorando, sistematicamente, não apenas o objetivo social da prática científica, mas também os fenômenos sociais e políticos que a influenciam, como explica Prewitt (apud ALBAGLI, 1996, p. 398):

Há alguma evidência de que, de fato, a sociedade sabe mais sobre a ciência do que os cientistas sabem sobre a sociedade em geral (...) a comunidade científica tem frequentemente se mostrado ignorante sobre a forma como as atitudes sociais são formadas e se expressam por meio do sistema de participação social.

Já para o real papel da divulgação científica, consideram-se importantes as observações de Fayard (apud MARANDINO et al., 1999, p. 10) que menciona a existência, no momento atual, de uma verdadeira “revolução copernicana”:

(...) passamos de uma estratégia direta, iniciada a partir dos conteúdos e que privilegia o emissor, a uma estratégia de inspiração indireta baseada na relação e que privilegia o receptor; em outras palavras, passamos de uma lógica de difusão a uma lógica de comunicação na qual a eficácia se valora com base na recepção.

Para Fayard (apud Marandino et al., 1999) a comunicação pública da ciência tem objetivo de situar seu país no mundo contemporâneo. Esse ângulo de observação mostra que os desafios atuais da divulgação científica são diversos: entre eles destaca-se o de criar sentido para a ciência, que conduz à atitude de mobilizar as informações úteis em um momento correto e segundo uma lógica de fluxo.

Nessa perspectiva, a experiência vivenciada na prática da elaboração da divulgação científica produzida por futuros cientistas coloca em relação simultânea a produção da ciência e a sua divulgação ao público, promovendo o estreitamento dos laços entre a instituição científica e a sociedade.

### **3. Jornal *Biosferas*: efetivação do diálogo entre ciência, mídia e educação**

*Biosferas* é um jornal on-line, produzido desde 2009. Seu propósito central é o de divulgar a produção científica dos alunos e pesquisadores da universidade a toda comunidade interna e externa, envolvendo todos os usuários (leitores) interessados.

A comissão editorial destaca-se pela longa trajetória de construção, primeiro da página eletrônica do jornal, alocada no site da UNESP – Rio Claro; depois pela tarefa cotidiana da produção e editoração das matérias, fruto das pautas de planejamento e organização das edições.

Além das edições semanais do jornal on-line, *Biosferas* possui até o momento (2014), três edições impressas, temáticas, que marcam discussões importantes na área das ciências biológicas e proporcionam a divulgação do jornal na rede básica de ensino e em eventos

acadêmicos (as temáticas dessas edições são: *150 anos da Origem das espécies: a evolução da teoria, A Biologia como ciência e como profissão, Ciência e extensão*).

Além desses trabalhos, a comissão editorial organiza eventos acadêmicos com a finalidade de levar à comunidade a oportunidade de debater a divulgação científica na universidade, a fim de estreitar o diálogo entre esta e os meios de comunicação. O jornal também tem sido divulgado em diversos eventos acadêmicos (nos formatos painel e comunicação oral), resultando em um trabalho completo e vários resumos, publicados em anais de eventos. A partir de 2012 foram constituídas parcerias interessantes com outros projetos acadêmico-educacionais, blogs de divulgação científica e grupos de estudos de outras universidades.

A parceria com a rede básica de ensino resultou na produção de material didático apostilado para ser trabalhado junto ensino médio, com orientações sobre o uso da internet na pesquisa, a produção e compartilhamento de conteúdo digital, noções de fotografia, produção audiovisual e web design, no contexto da divulgação científica. Com isso, o projeto promove um debate entre a comunidade acadêmica e as escolas.

Diversas ferramentas foram incorporadas à plataforma on-line. Além da contagem de acessos, passamos a monitorar as regiões de nossos leitores, frequência de acessos, e com o mecanismo de busca podemos monitorar os assuntos que merecem maior destaque na página, tornando-a mais dinâmica e interessante. Dessa forma, pouco a pouco aumenta nossa contribuição para o estreitamento das relações entre a universidade, o ensino básico e a sociedade.

O desenvolvimento técnico-profissional do Jornal *Biosferas*, o insere, sem dúvida, no contexto das mídias de divulgação científica. Ao divulgar temas relevantes e polêmicos das diversas áreas das ciências, em especial, a Biologia, *Biosferas* coloca os agentes envolvidos – docentes e discentes, tanto da própria universidade, quanto da rede de ensino médio (e também a sociedade em geral) – em sintonia e contribui para a “publicização” do grande desenvolvimento que a biologia proporciona à sociedade humana, contribuindo para uma maior compreensão da própria história da ciência. (PECHULA et al., 2011).

A divulgação científica, no escopo dessa experiência, significa a socialização do conhecimento científico, no intuito de forjar o aprofundamento das reflexões sobre os conteúdos estudados que nem sempre são possíveis no espaço da produção e aprendizagem.

### **3.1. Capacitação para a divulgação científica – experiências da Comissão Editorial do *Biosferas***

A comissão editorial envolve um processo de capacitação contínua, que reúne experiências desde 2009. Inicialmente, as tarefas principais ficavam ao encargo do bolsista. A partir de 2011 essas tarefas foram incorporadas e distribuídas no formato rodízio para todo o grupo, que compartilha o andamento das tarefas através de uma lista de *e-mails* interna e outras formas de organização em redes sociais. As funções desempenhadas incluem: a) revisão e edição de textos (todo material recebido é revisto, avaliado e, quando necessário, corrigido e/ou adaptado à linguagem jornalística, de modo a ficar acessível para toda a comunidade); b) editoração do jornal on-line (a organização e formatação visual do material também obedecem alguns padrões e são atualizadas constantemente); c) webdesign (envolve a confecção de materiais visuais, botões, logotipos, banners, sua disposição e funcionalidade dentro da página e internet, bem como o desenvolvimento e manutenção das ferramentas da página); d) comunicação e divulgação (o jornal mantém contato constante com seus “fornecedores”, e também divulga seu material através de *e-mail* e correspondência);

A vantagem de se trabalhar numa plataforma on-line tem sido o estabelecimento desses “links”, em que conseguimos expandir nosso conteúdo e simultaneamente divulgar o projeto. Esse processo tem trazido ganhos consideráveis não apenas ao *Biosferas*, mas a toda uma rede de divulgação

científica que, aos poucos, vai se estabelecendo e fortalecendo na internet. Durante nossa lenta inserção nesse meio, percebemos um cenário que, para alguns pode ser competitivo, mas também pode ser muito receptivo e acolhedor. Uma vez que nos propomos a compor parte de uma rede de conhecimento, devemos estar primeiramente abertos a compartilhar. E foi assim que fizemos, cedendo espaços no jornal, convidando professores e alunos de outras universidades a divulgarem suas produções, e aos poucos houve retorno, com convites semelhantes ao nosso projeto.

Desde 2012, o conhecimento acumulado, em cursos de extensão e capacitação destinados à comissão editorial, foi aplicado à metodologia de trabalho. Assim, as funções foram redefinidas em caráter experimental, sendo elas o de editor chefe (orientação geral dos trabalhos, acompanhamento da produção, revisão final), repórter (produção de matérias a partir de pesquisa de campo, visita a eventos ou entrevistas), articulista (produção de artigos), ilustrador (seleção e produção de material visual), revisor (revisão gramática e ortográfica, adaptação de textos para linguagem jornalística) e pesquisador de campo (captação de fontes e referências para a produção e composição de pautas). As reuniões de pauta tornaram-se semanais. Os problemas e planejamentos de outras atividades são tratados nas reuniões mensais com a coordenação.

As funções são rotatórias, permitindo que todos os membros possam ter a experiência de alguma função ao menos uma vez. Aos poucos, conforme houver identificação com os trabalhos, pretende-se que as funções se tornem fixas para otimizar a produção. Com o cronograma estabelecido, temos atualmente a garantia de uma publicação mínima por semana, além de um estoque de artigos que poderão ser publicados caso ocorra algum problema ou caso seja necessário um ritmo mais acelerado.

### **3.2. Autoavaliação e perspectivas de continuidade**

A experiência que o jornal tem acumulado também acompanha a proposta de formar um grupo de estudos pela comissão editorial. Aos poucos, os alunos envolvidos com o projeto têm se voltado a cursos de curta duração e especializações que têm contribuído para suas formações pessoais e, também, para o projeto como um todo. Essa experiência tem sido bastante interessante, pois a participação no projeto (sobretudo no início, na chegada de novos membros para a comissão, no conhecimento das ferramentas e da manutenção do projeto) por si só acaba por configurar-se numa capacitação profissional. Os alunos têm acumulado material voltado para o desenvolvimento e edição de materiais multimídia, técnicas de escrita e linguagem, design e composições visuais, ferramentas interativas, participação em mídias sociais, entre outros.

A própria experiência do jornal on-line *Biosferas* está se tornando material de pesquisa (em 2014 há dois TCCs, cujas pesquisas visam estudar o *Biosferas*), e percebemos nessa possibilidade uma relação de sinergia muito positiva. O projeto, por si só, oferece material (crescente) para trabalhos de pesquisa. Em contrapartida, as pesquisas e avaliações do projeto têm trazido novas perspectivas de trabalho e acumulando, aos poucos, melhores referenciais de produção e desenvolvimento, promovendo uma prática efetivamente interdisciplinar.

Durante a trajetória do jornal recebemos diversas propostas de expansão do projeto que têm sido discutidas, a fim de serem viabilizadas para o final de 2014, que incluem a publicação de matérias de divulgação científica, produzidas por alunos de ensino básico e ampliação das oficinas destinadas a alunos de ensino médio sobre a temática da leitura do jornal e da notícia científica. Outro campo que tem despertado interesse é o da capacitação de professores da rede de ensino básico, para o uso de mídias em sala de aula. A internet, por exemplo, se mostra um poderoso meio de acesso à informação, mas não é uma saída exclusiva para a educação. A saída seria, isto sim, a capacidade de selecionar com critérios e produzir conhecimentos (CORTELLA, 2008).

## Considerações finais

Creemos que o jornal possui importância como “primeiro passo” para alguns assuntos de natureza científica, sendo um dos melhores caminhos para iniciar uma viagem até a informação e ao conhecimento, porque fala do presente, daquilo que as pessoas vivem (CORTELLA, 2008). A função de “atualizar” do jornal não é direcionada ao aluno apenas, mas também ao professor. Como ressalta Cortella (2008), os alunos estão atualizados, os professores é que necessitam de atualização, por viverem em outras épocas e/ou outras situações. O jornal, nesse contexto, se mostra uma ferramenta poderosa para capturar, seduzir e convencer a pensar o cotidiano.

É evidente que enfrentamos dificuldades, sobretudo por conta da demanda de recursos que este tipo de trabalho tem. Além disso, o projeto ainda não possui um espaço próprio ou mesmo equipamentos, tendo de usar os recursos do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP – Rio Claro (quando disponíveis). Mesmo assim, as expectativas de crescimento são grandes. Aos poucos estamos galgando espaço dentro do terreno concorrido que é o digital. Até aqui o trabalho trouxe resultados que justificaram maiores investimentos (uma vez que há grande volume de material impresso nas edições especiais) e também a maior participação de alunos no projeto. Desta forma, a comissão editorial tem empreendido esforços para angariar maior apoio financeiro, maior participação de alunos e, principalmente, conquistar parcerias com projetos de outras universidades.

É importante frisar, ainda, que nosso esforço em publicar os resultados de nosso trabalho têm algumas finalidades para além da formação de currículo de seus componentes e desenvolvimento do projeto. Pretendemos que ele seja visitado, que surjam propostas, que sejam estabelecidas parcerias com projetos novos e antigos e, acima de tudo, que o jornal *Biosferas* sirva de incentivo para que projetos semelhantes comecem também a surgir em outras universidades, ajudando a compor uma rede eficiente de divulgação do conhecimento produzido nas universidades e estreitando as relações entre as instituições científicas, a rede de ensino básico e a sociedade em geral. A maior expectativa é a de que esse projeto teça uma rede consistente formada entre o conhecimento e sua divulgação, efetivando um processo educacional inovador e profícuo.

## Referências

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? *Ciência da Informação*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.

CALDAS, M. G. C. *Comunicação, Educação e Cidadania: O papel do Jornalismo Científico*. Campinas, São Paulo: Ponte Editores, 2003. p. 73-80.

CORTELLA, M. S. O professor e a leitura do jornal. In: SILVA, E. T. (Org.). *O jornal na vida do professor e no trabalho docente*. São Paulo: Global, 2008. p. 13-31,

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARANDINO, M. et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 1999, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PECHULA, M. R. Considerações sobre a divulgação científica nas mídias e na sala de aula. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 461-480,

PECHULA, M. R. et al. Ciência e divulgação científica na universidade: a Biologia no escopo da divulgação científica – a experiência do jornal *Biosferas*. In: XI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., 2011, Águas de Lindóia (SP). *Anais eletrônicos...* Águas de Lindóia (SP), 15 a 17 de agosto de 2011.

# A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EJA: O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO<sup>1</sup>

Maria Cecília Sousa de Moraes<sup>2</sup>

## Introdução

Na Educação Básica, o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa, em suas múltiplas perspectivas, constitui uma ampla área de interesse que há muito vem atraindo a atenção de estudiosos, em especial, os do campo da linguagem. No geral, muito se discute sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino de língua materna com o objetivo maior de contribuir para a formação de alunos que sejam leitores proficientes em sua própria língua. Em outras palavras, admite-se a possibilidade desses sujeitos, mesmo inseridos em ambiente escolar, não desenvolverem habilidades de leitura que lhes confirmem plena consciência a respeito dos domínios interpretativos de um texto. E essa preocupante possibilidade de não *letramento* (SOARES, 2012) vem fomentando os estudos acerca das estratégias de leitura e da compreensão textual.

Diante desse desafio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que já era tarefa operosa, por muitas vezes, parece agigantar-se. Em relação aos discentes, as particularidades desse segmento de ensino confluem para um histórico de vida – escolar e pessoal – marcado por recorrentes experiências marginalizadas. Não raras são as vezes em que a baixa autoestima e a descrença em sua capacidade cognitiva permeiam as concepções que os alunos têm de sua própria condição de aprender (HADDAD e DI PIERRO, 2000; DI PIERRO et al., 2001; DI PIERRO, 2010).

Em relação ao trabalho com o texto em salas de aula da EJA, esse quadro de reticência discente é ainda mais intensificado. Em muitos casos, como ainda não manejam com habilidade as regras do registro escrito da língua, o conhecimento metalinguístico (GERALDI, 2011), e sabedores de sua importância em nossa sociedade letrada (MOLLICA & LEAL, 2009), é uma característica comum a esses alunos se inibirem quando em contato com o texto escrito. Na verdade, é uma postura que reflete um misto de *timidez* frente a esse código – por não o dominarem – e de *admiração* – por serem desejosos desse saber valorizado nas relações em sociedade.

Tal postura, constantemente, vem acompanhada de algo que requer maior atenção tendo em vista a formação do leitor proficiente que desejamos: o recorrente *status* de verdade creditado aos enunciados (BAKHTIN, 2011), em diferentes contextos de produção e suportes de circulação (BONINI, 2011). Para esses leitores, é como se o fato do enunciado se apresentar sob a forma escrita já fosse suficiente para lhe conferirem credibilidade.

Não pretendemos dizer, com isso, que o aluno da EJA seja pessoa acrítica e alienada sobre os acontecimentos sociais, por exemplo. Não há, nesse sentido, nenhuma crítica a sua criticidade intelectual. Ressaltamos apenas que quanto à *consciência verbal* (FIORIN, 2007, p. 44) há no relacionamento desses sujeitos com a língua escrita, principalmente, indícios de escasso reconhecimento acerca das intencionalidades discursivas. Apontamos, assim, uma *fragilidade linguística* que pode, também, até, refletir numa fragilidade na forma de compreender a realidade.

Tendo ciência da não neutralidade do código linguístico e de que toda escolha lexical é, por si só, carregada de sentidos que se ressignificam nos múltiplos contextos (BAKHTIN, 2009; 2011); (BRITTO, 2003; 2011; 2012), defendemos que incitar essa discussão em sala de aula pode contribuir para o amadurecimento de uma leitura crítica. Assim também como compartilhamos o entendimento

---

<sup>1</sup> Pesquisa de mestrado em desenvolvimento, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Viegas.

<sup>2</sup> Mestranda em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II e professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II.

de que o trabalho com o texto informativo jornalístico – com o gênero *notícia* – pode propiciar uma leitura crítica, também, sobre a realidade que nos cerca (LAGE, 1990); (ZANCHETTA, 2004).

No presente tempo de crescente apelo midiático, em que impera a *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 2003), importa investigar como tem sido a recepção do texto jornalístico pelos sujeitos que estão nos bancos escolares, em especial, os jovens e adultos, que já ocupam efetivamente diferentes espaços em nossa sociedade.

Assim, a ação metodológica de trazer o jornal para a sala de aula é uma possibilidade de explorar o seu potencial pedagógico, mesmo sabendo que tal suporte textual não foi idealizado para esse objetivo. Para fins de análise, o gênero textual *notícia de jornal* foi escolhido como gênero norteador de nossas reflexões principalmente por sua função primeira de estabelecer relação com os acontecimentos sociais.

Nesse propósito, a primeira fase da pesquisa de campo proporcionou maior compreensão sobre como os estudantes da EJA se comportam frente ao noticiado. Através de um estudo comparativo entre duas escolas públicas do Rio de Janeiro – uma estadual e outra federal –, foi possível constatar aspectos essenciais a serem levados em consideração para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Entre eles, o fato de que muitos consideram importante concordar com o ponto de vista do jornal a respeito do noticiado, ou ainda que, no seu ponto de vista, não tenha muita importância emitir opinião própria sobre o episódio lido, por exemplo.

Organizamos o presente artigo em cinco seções. Na primeira parte, discorreremos brevemente sobre os contextos educacionais dos sujeitos pesquisados – EJA e PROEJA. Na segunda parte, abordamos o percurso teórico-metodológico ancorado no referencial teórico de base. Depois, situamos o problema e apresentamos alguns dados coletados na pesquisa de campo. Na quarta seção, dialogamos com uma amostragem do *corpus* a ser utilizado nas atividades de leitura e, por fim, nutrimos algumas expectativas acerca da continuidade deste estudo.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado em Práticas de Educação Básica que se encontra em desenvolvimento. Compartilhamos aqui os resultados preliminares do estudo de campo e reflexões iniciais sobre a importância de se fazer uso do texto jornalístico na sala de aula da EJA.

## **1. A EJA – um cenário, muitas faces**

Dentre as particularidades da EJA, uma delas é de ser recebedora de alunos que, por diversas razões, se distanciaram da educação formal quando na idade recomendada. E, muitas vezes, esse distanciamento se dá em um intervalo de tempo prolongado, dez, vinte anos até. Sem deixar de mencionar os casos em que o acesso à escola só ocorre na idade adulta. Não havendo, assim, nesse último caso, um retorno, e sim ingresso.

Motivados por diferentes razões, esses sujeitos resolvem retornar aos bancos escolares. Alguns encontram na educação que os faz ter o desejo de concluir os estudos da Educação Básica. E esse retorno muito está relacionado ao reconhecimento de que a educação escolar é necessária, principalmente, para que sejam incluídos nos espaços de uma sociedade marcada pela valorização do código escrito (MEC, SEMTEC, 2007, p. 18).

Como já fazem parte de diversas instituições sociais – familiar, religiosa, profissional etc. (CHARON, 2001) –, certamente seria possível continuarem, no nível da sobrevivência, o curso de suas vidas sem a educação formal. No entanto, a experiência de viver em uma sociedade que valoriza o saber sistematizado pode intensificar a busca por mais que sobreviver; incluir-se é necessário.

A esse respeito, sobre a EJA, Mollica e Leal (2009) refletem que embora esses sujeitos adultos disponham de um conhecimento de mundo que lhes garante a “sobrevivência diária”, esse, somente, não é suficiente; na visão das pesquisadoras, esse saber:

[...] necessita ser complementado com as habilidades específicas apreendidas no espaço escolar: a vivência não é suficiente para o cidadão adequar-se satisfatoriamente ao mundo letrado, de modo a promover-se inclusão social plena. (p. 34)

Tal preocupação também foi sinalizada pelos documentos oficiais que regem a EJA. Sobre a educação formal, mais especificamente sobre o domínio de práticas sociais letradas, o Parecer CNE/CEB 11/2000 aponta:

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (CNE/CEB 11/2000, p. 6)

Dada a necessidade de enfatizar a real dimensão do assunto, o mesmo documento ainda complementa que, numa ampla perspectiva, “a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida dos jovens e adultos” (*Ibidem*, p. 7-8).

Para o entendimento das particularidades desse segmento de ensino, recorreremos, ainda, a dois outros documentos oficiais nos quais assentamos nossas reflexões sobre as orientações pedagógicas para a EJA. São eles: a LDB 9394/96 (Capítulo II; Seção V) e a Resolução CNE/CEB n. 1 de 5 de julho de 2000. Esse último de particular relevância por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse segmento de ensino.

No profuso terreno da EJA, muitas e diversificadas foram/são as iniciativas educacionais implementadas durante sua trajetória no Brasil. Atualmente, um dos programas vigentes que tem ganhado visibilidade, em âmbito nacional, é o PROEJA<sup>3</sup>.

Apesar de contemplar basicamente o mesmo público discente da EJA, o PROEJA se difere por oferecer o adicional da educação profissionalizante. Assim, algumas instituições de ensino voltadas para a formação tecnológica no Ensino Regular, sobretudo as federais, passaram a ofertar também esse tipo de formação para o segmento da EJA.

Levando em consideração essa diferença de objetivos, uma particularidade importante a considerar é que o PROEJA recebe alunos que já concluíram o Ensino Médio, entretanto que retornam à escola em busca de uma formação profissionalizante. Esse comportamento reforça a importância do mundo do trabalho na vida desses estudantes.

Assim, em consonância com os princípios observados na LDB 9394/96, esse programa aponta para a importância da formação escolar estabelecer, também, relação com o mundo do trabalho. E não somente isso; deseja-se alcançar uma formação sólida, em sintonia com outros vínculos sociais, como exposto no Documento Base PROEJA (2007):

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (p. 11-12).

---

<sup>3</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Documentado pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006.

À vista dessa breve contextualização, é esse o universo educacional que consideramos ao estudar as relações entre os sujeitos e a linguagem jornalística. Como mencionado, a EJA e o PROEJA são os contextos em que os sujeitos pesquisados estão inseridos. Na próxima sessão, apresentamos algumas inquietações que nos levaram a investigar a relevância de trazer o texto jornalístico para as aulas de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, assim como pensar em desenvolver estratégias para essa leitura.

## 2. Está escrito. É, pois, verdade?

Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem.<sup>4</sup>

Há quem diga que recorrer à literatura para iniciar reflexões sobre um assunto sério, como uma antessala, é sinal de que a realidade é mais séria do que se desenha. E deve haver nisso um quê de verdade.

O romance de Graciliano Ramos é da década de 30, mas ainda hoje nos deparamos com inúmeros filhos de Fabiano em nossa atual sociedade brasileira. Com um agravante: não são crianças, como na literatura; são adultos.

Como mencionado, a experiência docente no segmento da EJA compartilha da percepção de que, embora adultos, os estudantes demonstram um misto de *admiração* e de *intimidação* frente ao conhecimento sistematizado. Especificamente, tal comportamento é mais pontual em eventos que contemplam o registro escrito, como atividades de leitura e escrita, por exemplo. Como bem observa Belmiro (2011, p. 120), são alunos que carregam “a internalização do estigma da incapacidade linguística”, isto é, sentem-se extremamente pouco à vontade quando em contato com o texto escrito.

Levando em consideração o histórico desse alunado, é comum nos depararmos com produções textuais em que se encontram vestígios de uma escrita ainda em estágio prematuro, típica de quem está iniciando no registro escrito. Na leitura, o quadro é similar.

Assim, *admirados e medrosos*, e sabedores da *força* existente nas palavras, como os filhos de Fabiano, esses alunos jovens e adultos costumam assumir o posicionamento de espectadores desse mundo letrado, colocando-se numa posição para alguém dele, pelo motivo principal de não manejarem com habilidade o conhecimento sistematizado da estrutura da língua.

Uma vez admirado o código escrito, o conteúdo acaba seguindo pelo mesmo caminho, o da irrefutabilidade. Dessa forma, pouco se questiona o que está escrito, que acaba ganhando constante status de *verdade*.

Esse quadro, entretanto, caminha na contramão do desejoso perfil de *cidadão crítico* que se espera que a Escola forme. Cada vez mais, consolida-se entre nós o “mito” do *cidadão crítico*; expressão já cristalizada em muitos documentos oficiais de educação.

Afora o eco do senso comum, frisamos a imobilidade dos documentos oficiais de Educação em perpetuarem essa lacuna conceitual. Não se verifica esforços para definir, na prática, os meios de se formar o sujeito crítico, por exemplo. Podendo causar, às vezes, até o efeito contrário, o da alienação, devido ao uso indiscriminado e banalizado do termo.

Dentre os documentos oficiais, alguns de suma importância fazem referência direta a esse sujeito crítico e cidadão como resultante do processo de escolarização. Entre eles, a LDB

---

<sup>4</sup> Ramos (1982). Episódio em que os filhos do sertanejo Fabiano vão à cidade.

9394/96 (Título II, Art. 2º); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, p. 5) e o Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 6-7).

Outras mais passagens poderiam ser apontadas sobre a desejosa formação do cidadão crítico, nesse e em outros documentos oficiais de educação. Nossa ação, entretanto, é uma tentativa de colaborar para esse intento com contribuições mais concretas, mais próximas aos reais passos traçados em prol da formação desse sujeito.

## 2.1. A força da palavra

Nos sólidos estudos de Mikhail Bakhtin se assenta, dentre outros, o conhecimento acerca da filosofia da linguagem. Seu arcabouço teórico, desde o século passado, continua a embasar os estudos produzidos nessa área; constitui, assim, referencial indispensável para as reflexões nesse campo.

A teoria enunciativa de Bakhtin é firmada na premissa de que todos nós somos sujeitos de linguagem por interagirmos com outros sujeitos, “em diversos campos da atividade humana”, por meio dela (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, sua perspectiva de linguagem como interação aponta para as relações dialógicas entre os membros de uma mesma comunidade.

Nesse diálogo, a produção de enunciados – orais e escritos – constitui uma das possibilidades de manifestação da linguagem a serviço da produção dos sentidos. Os sujeitos se comunicam, no plano do discurso, considerando o *jogo*, nem sempre consciente, da interação entre os enunciados.

É evidente que a produção de sentidos é ação extremamente complexa e que se pode recorrer a outras linguagens para se alcançar o objetivo comunicativo, assim como a circunstância socializada de produção de enunciado é extremamente importante para o seu todo semântico.

No entanto, há tamanha relevância na esfera individual. Considerando a individualidade dos sujeitos de linguagem, Bakhtin (2009) ressalta a importância das concepções ideológicas nesse processo dialógico. Sendo uma inerência humana, a ideologia povoa também o terreno da linguagem. Assim, o filósofo russo ressalta o fato de nenhum enunciado se encontrar dissociado de um contexto ideológico, pelo contrário; as unidades menores que o compõem – as palavras – são portadoras de ideologias, isto é, são como pistas textuais que muito podem dizer sobre o seu enunciador:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2009, p. 37)

Nessa mesma perspectiva, para além da individualidade, Fiorin (2007) reforça a indissociabilidade desse conceito de sua formação e manifestação na esfera coletiva. Nas palavras do linguista, em uma abordagem mais ampla e simplista, a ideologia pode ser entendida como uma “visão de mundo” sobre a realidade socialmente acatada, embora nem sempre se tenha consciência de tal consenso (*Ibidem*, p. 29).

Sobre a manifestação dos discursos, Fiorin complementa que há neles as visões de mundo de seus enunciadores:

[...] pode-se afirmar que o discurso materializa as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros linguísticos. Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas. (FIORIN, 2007, p. 34)

Nesse nível de reflexão, pedimos licença ao mestre Bakhtin para estabelecermos uma paráfrase: somos não só sujeitos de linguagem, mas também sujeitos de ideologias, e é no plano do discurso que podemos perceber sua materialização.

## 2.2. A força da palavra no jornal

Em qualquer circunstância de comunicação, ignorar o poder de uma palavra revela-se como um comportamento ingênuo e também preocupante devido às consequências danosas que pode suscitar. Acreditamos, entretanto, que o texto *jornalístico*, principalmente, carece de um leitor consciente de seus domínios discursivos. Tal importância justifica-se, entre outros motivos, pela sua intrínseca relação com o contexto social vigente; podendo, assim, resultar em desdobramentos na vida real.

Sobre a relevância do estudo dos gêneros jornalísticos, Bonini (2011, p. 53) reconhece umas de suas finalidades na “educação e formação do cidadão consciente e habilidoso no manejo das informações, uma vez que toda sociedade é afetada por elas”.

Considerando tal perspectiva, configura-se questão importante investigar como os alunos da EJA se comportam diante dessa leitura, especificamente devido a já sinalizada postura reticente frente ao código escrito. Pois se não questionam o que leem, se não verificam sua veracidade, se não desconfiam de suas intenções, podem estar fadados a toda sorte de alienação.

Sobre essa causa, Britto (2011) contribui com suas reflexões sobre a importância do estímulo à criticidade no ensino de leitura, frisando a necessidade de se combater a concepção ingênua de leitura. No trabalho com o texto em sala de aula, principalmente o que veicula informações de domínio público – jornais, revistas, propagandas etc. – é imprescindível que o leitor tenha ciência das escolhas políticas que ali estão postas, e isso só é possível quando o ato de ler torna-se uma ação de reflexão crítica. Nas palavras de Britto:

A desconsideração, ingênua ou deliberada, da dimensão política do conteúdo da informação e do processo pelo qual é constituída e posta em circulação impede a percepção crítica do caráter social e político do conhecimento, oferecendo-lhe uma objetividade e neutralidade que, na prática, significam entendê-lo como algo que está fora da própria história (BRITTO, 2011; p. 80).

Considerar desintencional o trabalho com a linguagem no suporte jornalístico é se colocar a parte das intencionalidades discursivas existentes. A esse respeito, Abreu (2000, p. 21) traz a concepção bakhtiniana para as suas reflexões no campo jornalístico quando diz que “não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, donde se pode concluir que não há discurso jornalístico sem ideologia”.

Sobre a linguagem nesse campo, Lage (1990) debruçou-se sobre essa questão com o intuito de evidenciar a não ocasionalidade no trabalho com as palavras e demais recursos linguísticos na escrita do jornal. Em seus estudos, apontou a pluralidade de modos desse *fazer jornalístico* e sua relação com os usos dos mecanismos linguísticos.

Além dessa diversidade no processo de produção do texto jornalístico, Zanchetta (2004) destaca que também são heterogêneos os processos de veiculação e recepção dessa mensagem. Sua experiência como jornalista o fez constatar que o trabalho consciente existente nessa escrita está intimamente relacionado às ideologias dos profissionais, das agências de notícias e até mesmo do público leitor de determinado jornal.

Corroborando esse entendimento, é muito bem-vinda a reflexão de Abreu (2000):

Se entendemos o fazer jornalístico como técnica de construção da narrativa, poderemos concluir que o discurso jornalístico redundará mais na produção da realidade do que na sua reprodução. [...] Como o processo de produção é coletivo, a subjetividade sofre injunções do repórter, do redator, do editor e da direção da empresa. (p. 141)

Estando esse tipo de texto vulnerável a tantas intenções distintas, isso intensifica o seu caráter polifônico (BAKHTIN, 2009), isto é, a coexistência de várias vozes de diferentes agentes sociais. Polifonia identificada não apenas no nível do texto, e sim também no nível do suporte, já que o jornal é um portador polifônico de textos (MARCUSCHI, 2011).

Com tantas evidências relevantes sobre a necessidade de se ter um leitor crítico frente ao texto jornalístico circulante em nossa sociedade, discutimos aqui a pertinência da formação desse leitor na EJA. Leitor esse que já ocupa os espaços sociais.

Para esse fim, elegemos como caminho possível trazer o suporte jornal para a sala de aula a fim de explorar o seu potencial pedagógico, ainda que sua origem não contemple esse objetivo primeiro. Mais especificamente, optamos por trabalhar com o gênero *notícia de jornal* por se tratar de uma possibilidade de leitura da realidade e também por ter se mostrado assunto de interesse dos sujeitos pesquisados.

Para nos auxiliar com a abordagem do texto jornalístico em sala de aula, é imprescindível fazer referência aos estudos realizados por Faria (2008). Dentre as muitas fundamentações pertinentes, a autora sintetiza alguns fatores que validam essa escolha pedagógica:

Para os alunos o jornal:

- é o mediador entre a escola e o mundo;
- ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias;
- leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura;
- ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que lê e
- estabelece novos objetivos de leitura. (FARIA, 2008, p. 12)

Nessa direção, caminhamos do terreno conceitual para o empírico a fim de iniciarmos uma ação que contribua para a formação do leitor crítico na EJA. Antes de nos debruçarmos sobre a formulação das estratégias de leitura, propriamente ditas, optamos por nos voltar para a realidade dos sujeitos desse segmento de ensino considerando encontrar nela dados relevantes para a elaboração do material pedagógico. Segue breve contextualização da pesquisa de campo e apontamentos de alguns dados coletados de relevância.

### 3. A pesquisa de campo

A presente pesquisa, em desenvolvimento, teve como campos de coleta de dados e de reflexões duas escolas públicas do Rio de Janeiro, uma da rede estadual de ensino – *Escola Estadual Antônio Houaiss* – e a outra da rede federal – o *Colégio Pedro II*. Essas instituições de ensino ofertam a modalidade de EJA e PROEJA, respectivamente. Ao todo, 120 sujeitos participantes, cursantes do Ensino Médio, responderam a um questionário semiestruturado sobre hábitos de leitura de jornal. Num primeiro momento, na rede federal, a pesquisa iniciou-se no *campus* Engenho Novo II<sup>5</sup> e atualmente encontra-se em curso no *campus* Realengo II.

---

<sup>5</sup> Os dados que apresentamos no presente trabalho foram coletados no *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II.

Os alunos responderam a um questionário, quanto aos hábitos de leitura de jornal, em que se posicionaram segundo duas usuais escalas de respostas: uma de *frequência* (*sempre – quase sempre – algumas vezes – quase nunca – nunca*) e outra de *importância* (*extremamente importante – muito importante – importante – pouco importante – sem importância*).

Atribuímos a essa pesquisa um caráter predominantemente qualitativo (BARDIN, 2011) por ter como foco aprofundar a compreensão sobre o comportamento de um determinado grupo social – alunos de Ensino Médio da EJA – em relação a um dado evento – a prática de leitura de notícias de jornal. Importa investigar o comportamento dos sujeitos em contextos sociais de leitura (letramento) (SOARES, 2012). Considera-se, entretanto, na escolha da abordagem metodológica uma pertinente triangulação (GOLDENBERG, 1998) ao se prever, em alguns momentos, a necessidade de uma abordagem quantitativa, como nesta etapa de manipulação dos dados estatísticos.

Visando entender como essas questões se configuram na prática, compartilhamos o resultado de alguns dados relevantes que merecem destaque por dialogar diretamente com as questões teóricas que apresentamos neste trabalho.

A seguir, uma tabela resumitiva das porcentagens máximas atingidas em algumas questões que julgamos importantes apresentar:

#### Porcentagens máximas de respostas em algumas questões – EJA e PROEJA – Ensino Médio<sup>6</sup>

Questões	EJA – Rede estadual	PROEJA – Rede federal
Faixa etária	67% na faixa de 19 a 30 anos	40% acima de 45 anos
Participação no mercado de trabalho	57% trabalhadores	56% trabalhadores
“Eu procuro me manter informado (a) sobre as notícias do cotidiano.”	53% sempre	58% sempre
“No jornal, qual seção você costuma ler?”	50% notícias	37% notícias
“Eu seleciono as notícias pelas manchetes.”	40% algumas vezes	52% sempre
“Eu entendo as notícias que leio.”	65% sempre	52% sempre
“Eu sou uma pessoa crítica em relação às notícias que leio.”	30% sempre	39% sempre
“Eu sou uma pessoa politizada.”	35% algumas vezes	42% quase sempre
“Eu concordo com o ponto de vista do jornal sobre a notícia.”	60% algumas vezes	33% algumas vezes
“Entender as notícias que leio nos jornais.”	35% extremamente importante	50% extremamente importante
“Concordar com o ponto de vista do jornal sobre a notícia.”	40% pouco importante	50% importante
“Emitir opinião própria sobre as notícias do cotidiano.”	36% muito importante	40% muito importante
“Ser uma pessoa crítica.”	40% importante	48% importante
“Ser uma pessoa politizada”	30% importante	39% importante

<sup>6</sup> Porcentagens de todo o questionário disponíveis através do contato: [cissa.sousa@hotmail.com](mailto:cissa.sousa@hotmail.com).

### 3.1. Algumas leituras possíveis

Esses dados, ainda que preliminares, são reveladores de muitas questões importantes. Alguns resultados, entretanto, chamam a atenção por não alcançarem evidentes expectativas de respostas.

Os sujeitos pesquisados, em sua maioria estudantes adultos e trabalhadores, se apresentaram como pessoas interessadas em informações do cotidiano e, por isso, leitoras da sessão de notícias nos jornais. Dado esse interesse, declararam que as manchetes, assim como as demais chamadas contidas nas capas dos jornais, são determinantes para a seleção da notícia. Dentre algumas hipóteses, a importância dada a essa leitura da capa justifica-se pelo caráter global acerca das principais notícias daquela edição, possibilitando uma “atualização rápida” sobre os últimos acontecimentos. Soma-se a isso o caráter gratuito dessa prática de leitura, uma vez que não precisam comprar o jornal para ter acesso à leitura de sua capa, que fica à exposição nas bancas de jornal.

Sobre a relação que esses sujeitos estabelecessem com a leitura das notícias, algumas revelações se mostraram, no mínimo, preocupantes. Surpreende, por exemplo, o fato de apenas 65% e 52% desses estudantes das redes estadual (RE) e federal (RF), respectivamente, afirmarem sempre entender as notícias que leem.

Ainda que essas porcentagens sejam índices altos, constituindo mais da metade dos pesquisados, o desejável seria o resultado de 100%, ou muito próximo a isso, acerca do entendimento do conteúdo lido. Analisando esses números de outra perspectiva, nesse caso, o foco recai sobre os 35% e 42% restantes que declararam não ter entendimento pleno acerca do que leem em notícias de jornais. Ler e não compreender é uma séria questão declarada.

De forma correlata, essa questão se relaciona a outra que visa captar o grau de importância que os entrevistados conferem ao entendimento do conteúdo lido. Em consonância, os índices sobre ser “extremamente importante” compreender o conteúdo das notícias foram abaixo do esperado, 35% (RE) e 50% (RF).

Outro resultado inquietante é procurar entender o que leva a maioria dos entrevistados se considerarem “quase sempre” pessoas críticas ao ler as notícias. Esse dado, entre outras análises, nos diz que há situações em que essa leitura não é crítica. Levando-nos a, aqui, considerar que o processo de criticidade de um indivíduo assume características de *estado de espírito*; ora presente, ora não. Quando, na verdade, urge ser imanente.

Diante de outra questão, esses sujeitos consideram “importante” serem críticos. Sobre esse dado, considerando uma escala de importância em que o grau máximo é o “extremamente importante”, a escolha da maioria revela que esses sujeitos não julgam ser de importância máxima ser uma pessoa crítica.

E, por fim, ainda cabe um expressivo apontamento. Na rede federal, 50% dos entrevistados declararam ser “importante” concordar com o ponto de vista do jornal acerca da notícia. Talvez, esse resultado esteja relacionado ao recorrente status de verdade que esses alunos creditam à informação escrita, como já relatado. Independentemente das causas, as consequências desse comportamento podem ser nocivas, principalmente considerando o subjetivismo existente nos bastidores dos processos de produção do texto informativo jornalístico (ZANCHETTA, 2004).

Enfim, é certo que muitas reflexões estão em construção sobre a análise desses dados. A amostragem do *corpus* analisado serviu para desenhar uma realidade em que é necessária uma intervenção. Nesse sentido, optamos por trazer o suporte jornal para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos a fim de desenvolver estratégias linguísticas que propiciem uma leitura crítica do texto jornalístico.

#### 4. Uma proposta de ação

As atividades pedagógicas que pretendemos desenvolver com os alunos da EJA encontram-se em fase de elaboração e irão compor uma sequência didática a ser trabalhada nesse segmento de ensino. Sua matéria-prima, todavia, já está definida. Entendemos que não há como falar sobre leitura de texto jornalístico sem recorrer ao mesmo. Assim, segue uma amostra da natureza do *corpus* textual a ser contemplado nessas atividades de estratégia leitora.

Dois recentes episódios, ocorridos em março deste ano no Rio de Janeiro, foram noticiados e selecionados aqui para exemplificar a natureza do material pedagógico que pretendemos elaborar. Um diz respeito à greve dos garis. O outro, mais recente, trata de noticiar a ocupação militar em favelas da cidade para a implantação de mais uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

Sobre a paralisação dos garis durante o carnaval na cidade carioca, selecionamos alguns textos de manchetes e chamadas de capas, de diferentes jornais, veiculados na ocasião. Textos em que percebemos um forte potencial para serem trabalhadas questões referentes à seleção lexical, intencionalidade discursiva e polissemia das palavras de acordo com o posicionamento ideológico que se veicula. Seguem as manchetes (*grifo nosso*):

“*Rixa entre garis **emporalha** o Rio.*” – O Globo, 04/03/2014.

“*Greve de garis **emporalha** o Rio e Comlurb ameaça com demissão.*” – O Dia, 04/03/2014.

“*O bloco do **sujo** toma as ruas do Rio.*” – O Globo, 05/03/2014.

“*Um Rio de  **festa** e de **lixo**.*” – O Dia, 05/03/2014.

“*Rio sem data para voltar a ficar **limpo**.*” – Extra, 05/03/2014.

Referente ao segundo episódio, o que se destaca é que o mesmo fato teve diferentes versões acerca do número de militares que iriam ocupar a comunidade. Com esse exemplo, é possível uma intervenção pedagógica quanto à concepção de verdade incontestável creditada, muitas vezes, à notícia. Seguem as diferentes versões apresentadas sobre um mesmo acontecimento (*grifo nosso*):

“*Exército entra na Maré com **4 mil** homens.*” – O Globo, 25/03/2014.

“*Militares ocupam Complexo da Maré com **2.400** homens.*” – Meia Hora, 25/03/2014.

“*Ocupação da Maré vai ter **9 mil** homens do Exército.*” – Extra, 25/03/2014.

“*Dilma manda **2 mil** soldados do Exército para ocupar o Complexo.*” – O Dia, 25/03/2014.

#### 5. Expectativas

As palavras finais deste trabalho não são conclusivas. Há, em curso, muitas outras palavras que ainda estão sendo tecidas, se consolidando como fruto de nossas reflexões. Apostando na potencialidade formativa e social do suporte jornal na Educação Básica, nutrimos expectativas de uma caminhada de pesquisa que suscite profícuas contribuições para a formação de leitores críticos na Educação de Jovens e Adultos.

#### Referências

ABREU, João Batista de. *As manobras da informação*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELMIRO, Celia A. A leitura na educação de jovens e adultos In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL/MEC, SEMTEC. *PROEJA. Documento base*. 2007.

BRITTO, Luiz Percival. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CHARON, Joel. *Sociologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e eBooks Brasil, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, 2001, p. 58-77.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago., 2000.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna; BEZERRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38).

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo: Editora Record, 1982.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZANCHETTA, Juvenal Júnior. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: UNESP, 2004.

# FRAGMENTOS MIDIÁTICOS – YOUTUBE

Maria Joana B. S. Montes<sup>1</sup>

## Introdução

As tecnologias de informação e comunicação vistas na atualidade promovem no contexto educacional criatividade e inovação. Percebe-se que os sistemas não permitem mais a vinculação rígida de uma educação fragmentada, disciplinar e, como definiu Paulo Freire, bancária. O futuro se abre a novas possibilidades, novos olhares, menos rígidos. Trata-se de ver o mundo e sua diversidade como parte do universo a ser respeitado e valorizado. Os olhares que discriminavam possibilidades diante da utilização dos recursos midiáticos curvam-se, hoje, ao mundo tecnológico, a novas possibilidades e perspectivas.

O YouTube é um exemplo. Trata-se de uma website onde o usuário pode carregar e disponibilizar vídeos em formato digital. A tecnologia de reprodução dos vídeos é Adobe Flash Player, tecnologia comparada ao Windows Média Player/Real Player. Para cópia é necessário fazer download. Foi ativado em fevereiro de 2005 e, em sete de outubro de 2006, foi anunciada a sua venda para o Google, sendo que a aquisição se deu em 13 de novembro. Os criadores foram Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que na época eram empregados da PayPal. Desde sua criação, são carregados diariamente mais de vinte mil vídeos. São milhões de visualizações diárias, pois qualquer usuário pode visitar o site. Foram disponibilizados no site, no dia 21 de novembro de 2013, o YouTubeEdu, parceria entre o Google e a Fundação Lemann. São mais de oito mil vídeos divididos por várias disciplinas.

Os vídeos do YouTube possuem uma forma de expressão que rapidamente criou adeptos. Vem a ser um conjunto complexo de imagens e sons (a música e a letra propriamente dita). Para refletir sobre o YouTube e sua utilização na educação, algumas considerações precisam ser vistas pelo educador, como a violação de direitos autorais (as músicas utilizadas para ilustrarem os conteúdos), a preocupação com a qualidade acadêmica e a falta de privacidade (utilização de imagens sem autorização, por exemplo).

Destaca-se neste tópico aspectos que contribuíram para a cultura do vídeo no Brasil e seu desenvolvimento. Ressalta-se os momentos de ascensão do vídeo e a sua metamorfose durante mais de quatro décadas de sua performance no país.

Conceituando historicamente os vídeos sempre foram utilizados na educação. Em 1978, foi criado o Telecurso 2º grau, parceria entre a Fundação Padre Anchieta, a TV Cultura e a Fundação Roberto Marinho. Em 1995, a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo criaram o Telecurso 2000 com a intenção de que seus usuários através dos programas disponibilizados na TV e, gravados em videocassete, também, denominado VCR (Vídeo Cassette Recorder), cujo objetivo centrava-se na possibilidade a complementação/término do ensino Fundamental e médio. Os VCRs são equipamentos eletrônicos capazes de reproduzir e gravar imagens registradas em fitas magnéticas. Tais instrumentos foram substituídos pelas câmeras de vídeos, dispositivos que capturam as imagens em tempo real, depois pelas câmeras fotográficas e hoje pelos celulares.

Em 2000, os programas do telecurso passaram por revisão, e hoje podem ser assistidos no YouTube. Vê-se que o YouTube possui atributos tecnológicos que podem ser disponibilizados para a educação. A tecnologia, nesta abordagem, assume um compromisso com princípios educacionais, éticos e políticos. Ao fazer interação entre a educação e a

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação.

comunicação, desenvolve o potencial crítico, pessoal e coletivo e, contribui, consideravelmente, para a formação de ideias e valores que visam fortalecer as identidades.

### **A expansão do vídeo no Brasil: do histórico ao conceito de videoclipe**

Vídeo, videoarte, videoclipe e demais mídias estão historicamente atreladas. O vídeo teve sua ascensão por volta das décadas de 1970/1980. Como diz Arlindo Machado, são quase quatro décadas de maturidade. De acordo com o autor, a primeira imagem de vídeo vista/lida no Brasil foi a coreografia da bailarina Analívia Cordeiro<sup>2</sup>, em 1973. Os recursos utilizados nessa produção vieram da TV Cultura<sup>3</sup>. No entanto, antes dessas imagens que representam o início de uma expansão, tem-se alguns dados que levam a crer que outras produções foram realizadas anteriormente, porém estão perdidas e difíceis de serem resgatadas.

Pode-se dizer que o vídeo representa uma célula do equipamento de circuito televisivo que atua por meio de sinais de imagens e, desta forma, permite a percepção visual das mesmas. Tais imagens são gravadas e transmitidas ao espectador em um processo comunicativo de interação emissor/receptor.

O emissor transmite a mensagem e o receptor recebe e decodifica de acordo com sua visão de mundo. A (inter)mediação com diferentes sujeitos permite a troca de experiências e a formação de outros conceitos, somando e dando forma a novos conhecimentos e formas de pensar. Nessa perspectiva, o vídeo tornou-se um meio de comunicação e expressão de fácil compreensão pelo público.

Segundo Machado (2006, p. 13), o vídeo teve um curto período de auge, pois os artistas que se utilizaram dele logo se propuseram a outras experiências mais adequadas à forma de pensar de cada um. No entanto, se levar em conta a acoplagem de som e imagem em alta velocidade, o videoclipe, assim como outros recursos digitais televisivos, é uma extensão do vídeo, que, ao longo dos anos, vem assumindo um papel relevante na história dos formatos e composições videográficas.

De acordo com o mesmo autor, artistas plásticos buscaram nos vídeos “novas/outras” formas de expressão e, por conseguinte, acabaram por romper com as formas tradicionais de arte. As primeiras obras de videoarte foram demonstradas por Antônio Dias<sup>4</sup>. Porém, há, entre os estudiosos, quem afirme que as primeiras impressões com expressões estéticas surgiram no Brasil por volta de 1974.

Ainda segundo Machado, é certo que as informações sobre o início das experiências de vídeo no Brasil não são precisas, mas sabe-se que muitos são os artistas integrados à história da videoarte.

---

<sup>2</sup> Analívia Cordeiro é bailarina, coreógrafa, arquiteta e pesquisadora corporal. Possui graduação em arquitetura na FAU-USP, mestrado em Multimeios na UNICAMP e doutorado em Comunicação e Semiótica na PUC-SP.

<sup>3</sup> TV Cultura é uma emissora de televisão com sede em São Paulo. Trata-se de uma emissora pública, brasileira, de caráter educativo e cultural. Foi fundada em 15 de junho de 1969 na capital paulista, gerando programas de televisão educativos que são transmitidos para todo o Brasil.

<sup>4</sup> Antônio Dias, Artista Multimídia, Nascido em Campina Grande, aprendeu técnicas de desenho com o avô. No Rio de Janeiro estuda em regime de internato. Sob a orientação de Oswaldo Goeldi (1895-1961) estuda no Atelier Livre da Escola Nacional de Belas Artes (Enba). Em 1965 – Recebe bolsa do governo francês. Em Nova York (Estados Unidos) 1972, recebe bolsa da Simon Guggenheim Foundation e em Berlim (Alemanha) recebe bolsa do Deutscher Akademischer Austausch Dienst – DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico).

O grande entrave era a falta de equipamentos. Sônia de Andrade<sup>5</sup>, Fernando Cocchiarale<sup>6</sup>, entre outros, utilizavam equipamentos trazidos por Tob Azulay<sup>7</sup>, dos Estados Unidos, que também o disponibilizou a outros artistas (MACHADO, 2006, p. 14).

Apenas, a partir de 1976, com equipamentos cedidos pelo MAC/USP<sup>8</sup>, tal tecnologia começou a ser utilizada em São Paulo. Não se pode omitir que alguns proprietários individuais, como no caso de José Roberto Aguilar<sup>9</sup>, que possuía equipamentos trazidos do Japão, também contribuíram, viabilizando seus recursos técnicos.

Muitos artistas encontraram nos vídeos uma forma de transgredir a criação por meio das mídias, imagens e sons. Rafael França<sup>10</sup>, segundo Machado, ocupa uma posição de destaque na história da videoarte brasileira. Gaúcho de Porto Alegre, suas produções, na grande maioria, foram feitas em Chicago. Hoje, ele é tido como contemporâneo na geração do vídeo independente, com objetivo principal de conquistar o espaço televisivo. Foi um dos pioneiros a se dedicar seriamente à pesquisa da linguagem expressiva do vídeo e a apontar caminhos criativos na organização das ideias plásticas e acústicas em termos de adequação ao meio. Vê-se que o vídeo surgiu num momento criativo das artes plásticas, mas não como parte exclusiva da criação do artista.

O vídeo independente surge na década de 1980. Este movimento ficou marcado por buscar na televisão possibilidades de expansão e transformação da imagem eletrônica em cultura. Dois grupos se destacam: TVDO (TV tudo), que tem à frente Glauber Rocha<sup>11</sup>, com experiências radicais e renovação de recursos expressivos do vídeo, e o “O olhar eletrônico”, destacando-se Fernando Meireles<sup>12</sup>, tendo por filosofia uma técnica de montagem acelerada, com planos bastante breves e cortados em ritmos interrompidos.

Nestor Canclini (1988, p. 284) faz uma interrogação quanto à linguagem observada nos videoclipes. Questiona se estes poderiam culminar como elemento de estudo das culturas híbridas, ou seja, estudo das condições sociais diversas. Segundo o autor, as práticas das tecnologias, entre elas o videoclipe, “[...] abrem possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores” (Idem, p. 308), vistos na utilização do vídeo por movimentos populares culturais.

---

<sup>5</sup> Sônia de Andrade nascida no Rio de Janeiro, estudou com Anna Bella Geiger no MAM/RJ, no período de 1973 a 1974. Participou, entre outras, da exposição Prospectiva 74 (MAC/USP, São Paulo) e da 14ª Bienal Internacional de São Paulo (1977). Foi uma das mais ativas realizadoras de videoarte no primeiro período, tendo participado de quase todas as mostras mais importantes.

<sup>6</sup> Fernando Cocchiarale é filósofo e crítico de arte, professor de Estética da Pontifícia Universidade Católica e curador do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Tob Azulay nasceu no Rio de Janeiro em 1941. Formado em Direito pela UFRJ no Rio de Janeiro (1965). Diplomata de carreira de 1967 a 1974. Estudos de cinema em Los Angeles de 1971 a 1974 (UCLA, USC, CAL ARTS). Em 1975 passa a dedicar-se profissionalmente à carreira de cineasta.

<sup>8</sup> MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – Possui obras brasileiras e internacionais. Foi criado em 1963, com doação de Ciccillo Matarazzo à Universidade de São Paulo (USP). Inicialmente funcionava no terceiro andar do pavilhão do Parque do Ibirapuera. No ano de 1985 inicia-se a construção de sua sede definitiva na Cidade Universitária. Foi inaugurado em 1992.

<sup>9</sup> José Roberto Aguilar em 1962 (São Paulo) cursou durante seis meses economia na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo – FEA/USP, no ano seguinte passa a pintar e expor seus trabalhos. Pintor, escultor, músico, escritor, artista multimídia.

<sup>10</sup> Rafael França formou-se na ECA/USP em Artes Plásticas. Em 1985 tornou-se Mestre em Artes pela The School of the Art Institute of the Chicago.

<sup>11</sup> Glauber Rocha nasceu na cidade de Vitória da Conquista (Bahia). Em 1959, começou a realizar filmagens o filme Pátio, é o primeiro curta-metragem da Bahia, ao mesmo tempo em que ingressou na Universidade Federal da Bahia, que logo abandonou para iniciar uma breve carreira jornalística, em que o foco era sempre sua paixão pelo cinema.

<sup>12</sup> Fernando Meireles é um cineasta brasileiro que ganhou notoriedade internacional pela direção dos filmes Cidade de Deus, em 2002, uma adaptação do livro homônimo de Paulo Lins; Cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo durante a década de 1980.

Para o autor, “[...] a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar, de outro modo, as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos” (CANCLINI, 1998, p. 309). As novas tecnologias de informação e comunicação promovem criatividade e inovação em um contemporâneo cujo processo de reorganização entre grupos e sistemas simbólicos não permite mais a vinculação rígida das classes socioculturais. O futuro se abre para novos olhares, menos rígidos. Trata-se de ver o mundo e a sua diversidade como parte do universo a ser respeitada e valorizada.

Segundo Arlindo Machado (1995), o videoclipe (muito utilizado no YouTube) torna-se uma tentativa de solucionar a introdução mais orgânica do som com a faixa da imagem. Compõe-se de um produto audiovisual de curta duração, constituído por efeitos especiais (visuais e sonoros) e movimentos de câmera. Desempenha um papel de relevância, principalmente no que concerne à forma de expressar o conteúdo audiovisual, assim como a letra, a melodia e o ritmo.

Machado diz que o sistema digital dá ao videoclipe uma redimensão estrutural, libertando-o de modelos narrativos ou jornalísticos. Assim, por meio da informática e sua penetração na criação de imagens eletrônicas e digitais, percebe-se um rendimento gráfico. Os videoclipes são bem aceitos pelo público, que observa movimentos relacionais com a música, ao valorizar as sensações a partir de informações que acompanham ritmo e imagem.

O videoclipe pressupõe uma forma de expressão que rapidamente criou adeptos, embora haja opiniões contrárias, as quais defendem a narrativa clássica. O audiovisual mobiliza procedimentos, num momento em que a produção de arte depende de uma série de fatores, entre eles o financeiro.

O videoclipe vem sendo tratado, academicamente, como estrutura complexa, tendo em jogo estratégias de produção de sentido, necessitando relacionar o som à imagem, inclusive a nível industrial. Tais aspectos fazem parte da lógica da indústria fonográfica. Esse sistema produtivo da música popular massiva visa não apenas a concepção sonora e visual, como estabelece, principalmente, estratégias de geração de consumo. O artista protagonista e a equipe de diretores e marketing discutem os desdobramentos de consumo e as formas de promoção, desde a canção à criação do videoclipe e do álbum fonográfico. A edição do videoclipe segue o padrão (fragmentado e não-linear) adotado pela *Music Television* (MTV-2006)<sup>13</sup>, com cortes rápidos, que buscam, na imagem, as batidas do compasso da música, num plano de sequências complexas. Esse procedimento é uma forma de estimular o espectador por meio da imagem.

Nos videoclipes postados no YouTube, há três categorias discursivas a serem objetos de leitura: imagem, experiência e subjetividade. A imagem é a forma com que foi trabalhado. A experiência e a subjetividade estão relacionadas ao conteúdo. De acordo com Denílson Lopes<sup>14</sup> (2006, p. 168), “a experiência revela e oculta, tem espaços de luz e sombras”. Para o autor, a experiência não pode ser apreendida ou aprendida para, posteriormente, ser repetida. Ela é transmitida de forma que o outro possa criar e recriar através dela. No seu pensar, a experiência se faz imagem.

Jacques Aumont<sup>15</sup> (1993, p. 607) ressalta que “[...] o sujeito encontra-se no espectador que congrega a capacidade perceptiva da imagem”. No campo da subjetividade, o sujeito encontra-se para refletir sua relação com o outro. Nesse pressuposto, as várias interpretações históricas, culturais, orgânicas, espaciais e psíquicas contribuem para a percepção das leituras das imagens do mundo.

<sup>13</sup> MTV – Canal de TV pago, estadunidense sediado em Nova Iorque.

<sup>14</sup> Denílson Lopes possui graduação em Comunicação Jornalismo pela Universidade de Brasília (1989), mestrado em Literatura pela Universidade de Brasília (1992) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1997). Atualmente professor da UFRJ.

<sup>15</sup> Jacques Aumont – Diretor de vários filmes industriais e experimental, em seguida, ele lança uma carreira acadêmica, lecionou na Universidade de Paris I (de 1970 a 1976) na Universidade de Lyon (de 1976 a 1983). Polyglotte, il a également donné des cours à Berkeley, Madison, Iowa City, Nijmegen, et à Lisbonne. A poliglota, ele também lecionou em Berkeley, Madison, Iowa City, Nijmegen, e Lisboa. Começou sua carreira como engenheiro na ORTF (1965-1970).

Para Tiago Soares (2006), os espectadores ouvem e observam o audiovisual numa ação simultânea. Constitui-se de um código secundário (imagem em movimento) que traduz um código primário (uma canção) em uma linguagem imagética, num conjunto de regras que permitem a codificação e, como consequência, a sua constituição. Vê-se que, no audiovisual, a enunciação sincrética está perceptível.

Os vídeos postados no YouTube desempenham um papel relevante, principalmente no que concerne à forma de expressar o conteúdo. Influencia quem recebe a informação e interfere na formação de opinião e até mesmo no comportamento. Produz uma rede de estratégias e projeta recortes e discursos. Seus impactos refletem na educação e tendem a modificar práticas e atitudes no ambiente educacional.

O YouTube, em especial, dialoga com os espectadores que observam as temáticas postadas. As imagens vistas são elementos midiáticos complexos, com riqueza de linguagens, as quais podem ser observadas na estrutura de muitos vídeos nele vistos. Na mistura de imagens do audiovisual, vê-se que as escolhas são feitas de acordo com vivências. Observa-se o cotidiano, o familiarizar-se com a comunidade. Cria-se o cenário das vidas que aparecem nas imagens e retrata-se a semelhança entre o real e o imagético, não esquecendo que muitos possuem riqueza cultural/educacional. No entanto, precisam ser selecionadas pelos usuários de acordo com o interesse/necessidade. Caminhando pelo YouTube, pode-se ver palestras com Darci Ribeiro, Paulo Freire, entre outros.

Pensar soluções dentre as possibilidades encontradas neste site, contribui para favorecer uma educação de qualidade, a qual possa abrir espaços para fundamentar e dialogar sobre as diversidades culturais, étnicas e sociais presentes no contemporâneo. A educação penetra o tecido com o desejo de transformar realidades percebidas ao visualizar as imagens midiáticas.

Para Tiago Soares (2006), os espectadores ouvem e veem o audiovisual simultaneamente. É constituído de código secundário (imagem em movimento) ao traduzir um código primário (canção) em uma linguagem imagética, num conjunto de regras que permitem a codificação e, como consequência, a sua constituição.

Trata-se de um campo reflexivo de redes discursivas geradas pelas comunicações efetuadas tanto no videoclipe como no espectador. Mesmo estando fora da ação, ele participa do movimento e interfere através de posicionamentos. Olhar as imagens internas libera uma estratégia de comoção do espectador interno e externo, isto é, distancia-o e coloca-o ao lado da tela televisiva, a partir da qual enuncia o trabalho. Incompativelmente, participa e se absorve das imagens que recebe. Ele percebe e distorce o sentido daquilo que imaginava a princípio. Mas, aquele que vê distanciadamente, lê a intenção involuntária e corporifica o efeito de sentido de si para com o outro. Tais questões podem ser apresentadas aos educandos numa reflexão crítica e política. Assume-se o compromisso de formar sujeitos capazes de visualizar criticamente as informações.

Os vídeos populares, postados no site do YouTube, podem ser utilizados como recurso de reflexão ao estabelecer um diálogo entre a complexa organização sincrética do mesmo e os saberes globais. Com isso possibilita o transporte de vivências de outras áreas do conhecimento ao dialogar com aspectos educacionais, políticos, antropológicos, sociológicos e discursivos, além dos artísticos/estéticos.

Após registro das imagens dos audiovisuais e separação das mesmas por eixos temáticos, pode-se mediar diversas leituras complexas, numa abordagem interdisciplinar e, ainda, refletir o tema no ambiente educacional com o objetivo de formar sujeitos críticos e participativos.

O videoclipe consiste em uma tecnologia digital que pode ser utilizada na escola como recurso para discutir os problemas e buscar soluções alternativas. Seria uma forma de utilizar a tecnologia em favor do educar, ou seja, uma nova forma de mostrar o mundo na linguagem contemporânea visto que as relações sociais são complexas.

Para enfrentar os desafios do mundo globalizado, no contemporâneo, a educação tende a ser (re)significada, visto que se torna cada vez mais impactante a velocidade das comunicações. Isso requer que os professores sejam preparados para atender a diversidade através de capacitações, para que, dessa forma, integrem os novos conhecimentos à prática educacional.

Dentro da educação midiaticizada, há mecanismos que permitem a comunicação e a viabilização de sentidos. Estudam-se os problemas coletivamente e buscam-se soluções para saná-los.

Segundo Ismar de Oliveira Soares<sup>16</sup>:

O ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação (SOARES, 2002, p. 20).

A mídia compõe-se com a educação e produz um conjunto de práticas voltadas para o conhecimento ao utilizar as tecnologias de comunicação, na perspectiva de trabalhar cidadania.

Instrumentos físicos ou simbólicos sempre são produtos culturais que possuem uma história que requer uma transmissão social. Práticas mediadas pelas tecnologias de comunicação, por sua vez, convertem-se em atividades humanas de maior amplitude.

Um elemento mediador na relação com o meio não só facilita a ação, mas transforma a estrutura das funções mentais. Estes elementos estão integrados na estrutura da prática educacional e contribuem, desta forma, para o processo de informação pessoal e coletivo. Tal participação vem a ser um ato político e não somente uma ação pedagógica.

O desafio consiste em elaborar estratégias educativas que possibilitam ativar, nos alunos, a vontade constante de buscar o conhecimento, inclusive na alfabetização digital. As tecnologias permitem ampliar conhecimentos. O ensinar consiste em um desafio, particularmente no contemporâneo. Com os recursos do YouTube, professores e alunos, podem postar suas produções de sala aula e projetos elaborados nas mesmas.

A escola tende, desta forma, a refletir a clareza política, ética e desenvolver, no educando, a capacidade crítica social com a responsabilidade de buscar elementos no universo midiático, capazes de dar sentido à aprendizagem de forma ética e saudável, visando a ampliação do conhecimento. A mediação das tecnologias de comunicação tem por função social capacitá-lo a interagir no grupo, com habilidades e competências. A qualidade da educação, nesse pressuposto, faz valorizar a diversidade, ter consenso, ser relevante, compartilhar, ser justo e acreditar na diferença.

Para Soares, enfrenta-se, na atualidade, uma mudança de paradigmas. Valoriza-se o pluralismo sobre os valores da vida humana. A comunicação representa, no contemporâneo, uma nova forma de pensar e se organizar. Ela desterritorializa-se para refletir as novas formas de poder planetário. A virtualidade torna-se acessível. Produtores e receptores virtualizam-se em cadeias de conhecimento (SOARES, 2000. p. 23).

No contemporâneo, as ciências humanas tendem a incorporar as tecnologias. Tem-se como perspectiva educar, utilizando as mídias, em que se ressignifica a concepção de ensino-aprendizagem mediante projetos interdisciplinares. Trata-se de uma relação entre a educação e a comunicação. Nesse pensar, jovens e adultos aprendem conjuntamente por meio da reflexão e do diálogo.

O papel educativo tem como princípios fomentar a educação e ressignificar a mensagem a partir das experiências da comunidade social, cultural e educacional. Para tanto, as práticas educacionais tendem a ser planejadas coletivamente pelos educadores.

---

<sup>16</sup> Ismar de Oliveira Soares é professor da escola de comunicação e artes da USP. Professor visitante Marquette University, Coordenador do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

O YouTube surge nas entrelinhas e soma saberes da educação às tecnologias de comunicação e à interdisciplinaridade. Seu dialogar com a complexidade do audiovisual conquista espaços ao visitar diferentes conhecimentos mediados pelas tecnologias/educação.

As tecnologias de comunicação e informação assumem seu lugar no contemporâneo. Não há retrocesso. Faz-se necessário refletir sobre as imagens lidas de forma a extrair posturas e elementos que possam auxiliar no futuro, desconstruindo o efêmero. Nas imagens do contemporâneo, circulam a complexidade, a subjetividade e a educação. Assume-se o compromisso de formar sujeitos capazes de visualizar criticamente e reconstruir informações produtivas de cunho educacional, político e econômico.

A educação passa a ser pensada, nessa perspectiva, como algo que eleva o desenvolvimento do ser humano. Portanto, pensa-se em educar o sujeito para sobreviver às adversidades do contemporâneo. Trata-se de um compromisso social.

O pensar predomina como resposta às rupturas culturais e ao entrelaçar das mesmas. Vê-se uma nova forma de educação ao considerar as relações entre os sujeitos e o respeito à diversidade, ao articular aspectos socioculturais, políticos e econômicos, mediante ações contundentes e eficazes.

## Referências

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1993.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Itáú Cultural. Iluminuras, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas interdisciplinares na escola*. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Wilton. *Corpo e espaço: estudos contemporâneos*. São Paulo: Hagarado Edições, 2009.

\_\_\_\_\_. Cinema e educação: estudos contemporâneos. In: PRADOS, Rosália Maria Netto (Org.). *Semiótica, Discursos e Cultura*. São Paulo: Facash Editora, 2009.

GARCIA, Wilton; MELO; Eliana Menezes; PRADOS, Rosália Maria Netto. *Linguagens, tecnologias, culturas: discursos contemporâneos*. São Paulo: Factash, 2008.

KEHL, Maria Rita. Televisão e violência do imaginário. In: HAMBURGER, E.; BUCCI, E. et al. (Org.). *A TV aos 50 anos: criando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MACHADO, Arlindo. *Arte e vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 1. reimp. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

ORTIZ, Renato. *Mundialização dos saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível: a ética das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ética: Vários autores*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTORO, Luis Fernando. *A imagem nas mãos: O vídeo popular no Brasil*. São Paulo: Editora Summus, 1989.

SOUZA, Ozeias Teixeira de. Tecnologia digital e interatividade na televisão. *Cenários da comunicação*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 149-145, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e (Org.). *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

### **Artigos, periódicos e eventos**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Condições e desafios da inovação educativa e o desenvolvimento do currículo. In: V CONGRESSO EDUCARED, Madrid, 2009.

ALVARENGA, Augusta Thereza de. A transdisciplinaridade como crítica e resposta ao paradigma simplificado da ciência moderna. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.

BASTOS, Ascensão; RAMOS, Altina. Recursos digitais online para desenvolver o pensamento de ordem superior: Um estudo no ensino secundário em Portugal. *Boletim Técnico do Senac: a Rede de Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/agosto 2012.

CORDEIRO, R. A. et al. Vídeos do youtube como ferramenta didática no ensino superior de Publicidade e Propaganda. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2009, Curitiba. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0720-1.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

DALLACOSTA, Adriana. Possibilidades educacionais do uso de vídeos anotados no youtube. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9513.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

HANKE, Michael Manfred. Materialidade da comunicação – Um conceito para a ciência da comunicação. In: V ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 2003.

HOLMES, E. G. La Inclusión de las TIC en educación: experiencias en el Modelo 1 a 1. Disponível em: <<http://losnuevosescenarioseducativosholmes.blogspot.com.br>>. Acesso em: 23/04/2014.

LOPES, Denilson. Beleza, beleza e nada mais. *Ilha do Desterro Florianópolis*, Florianópolis, n. 51, p. 151-181, jul./dez. 2006.

MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo no Brasil. In: CATÁLOGO DA XVI SALÃO NACIONAL DE ARTES, 1998, São Paulo.

POLATO, Amanda. Tecnologia + Conteúdo = Oportunidades de Ensino. *Revista Nova Escola*. São Paulo, jun./jul. 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

SOARES, Tiago. Por Uma metodologia de análise mediática dos videoclipes: Contribuições da semiótica da canção e dos estudos culturais. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, p. 1-11, julho 2006.

TONDATO, Márcia Perencin. A tecnologia em favor da ficcionalização da violência, ou como tornar a violência atraente. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo. n. 2, p. 91-97, maio/agosto. 2009.

# OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira<sup>1</sup>

Luzia Bueno<sup>2</sup>

## Introdução

O objetivo central deste artigo é verificar o trabalho com os gêneros jornalísticos em livros didáticos para a Educação Infantil, contudo, esse estudo parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que pretende analisar as concepções de letramentos por meio da proposta de atividades para os gêneros textuais mais frequentes em três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil e identificar quais as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas através da utilização desses materiais pelos professores.

O estudo se insere na Linha de Pesquisa “Linguagem, discurso e práticas educativas” do curso Mestrado em Educação da Universidade São Francisco (Itatiba-SP), no contexto de pesquisa de livros didáticos para o Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos e demais pesquisas relacionadas à linguagem, aos diferentes tipos de discurso e às práticas educativas.

Partimos do princípio de que o governo federal, visando à uniformização dos conteúdos mínimos no currículo nacional da Educação Básica, (atualmente, exceto da Educação Infantil), utiliza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para fazer a análise, aquisição e distribuição de livros didáticos aos alunos atendidos. De acordo com a Lei nº 12.796/2013, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças com 4 anos na escola, acreditamos que, provavelmente, o governo irá estender o PNLD para a Educação Infantil. Diante disso, as editoras, possivelmente, terão interesse em adequar-se a essa nova organização.

Com base nessa realidade, manifestamos nosso interesse em identificar (a) quais os gêneros textuais presentes nas coleções de livros didáticos de três editoras que lideraram o ranking do PNLD, entre os anos de 2011 e 2013, (b) com que frequência eles apareceram, (c) se houve progressão na apresentação dos gêneros no decorrer da coleção, (d) qual o gênero que mais se repetiu, (e) quais as possibilidades de relações de interlocução do leitor com os textos desse gênero e (f) como o letramento está sendo propiciado através das atividades propostas e prescrições dos autores/ da editora ao professor.

Para esse momento, selecionamos os textos pertencentes aos gêneros jornalísticos nos materiais de uma editora das três editoras selecionadas, cuja análise possibilitará algumas reflexões sobre as consequências que isso pode ter no letramento das crianças.

Para fundamentar esta pesquisa, iremos nos apoiar nos estudos do letramento (STREET, 2003, 2010; KLEIMAN, 1995, 2005, 2007, 2008, 2009), nas questões do Interacionismo Sociodiscursivo segundo Bronckart (2006, 2008, 2012) e nas orientações pedagógicas sobre o trabalho com gêneros em sala de aula conforme nos apresentam Dolz e Schneuwly (2004) e nos estudos de Geraldi (1999) a respeito da interlocução do leitor com os textos publicados nesses livros.

## 1. Letramento e gêneros textuais

Nesta pesquisa, subsidiamo-nos nos estudos de Street (2003, 2010) e Kleiman (1995, 2005, 2007, 2009) sobre as questões do letramento. Para esses autores, o letramento precisa ser

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade São Francisco (USF).

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP.

relacionado ao contexto sócio-histórico em que é observado, pois, seja em casa, na igreja, na escola, na empresa, em cada grupo social, as pessoas podem ter diferentes relações com a leitura e a escrita, gerando práticas sociais diversificadas. Tais estudos “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nessa concepção, portanto, não existe um único tipo de letramento, mas vários letramentos e funcionando conforme as variadas práticas em seus contextos específicos.

Mas, para agir na sociedade e nos diferentes contextos, o cidadão precisa conhecer essas diferentes práticas, afinal um aluno não poderá agir frente a um texto literário/fictício, do mesmo modo que age frente a uma notícia de jornal, ou seja, “mudam-se as situações de comunicações, os objetivos, mudam-se também os textos usados” (BUENO, 2011, p. 29).

Conforme nos apresenta Kleiman (2005, p. 47) “quando se amplia a concepção da escrita [...] é possível entender melhor o impacto social da escrita: as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum”.

A escola, como principal agência de letramento, pode contribuir para que os alunos saibam agir nas diferentes situações comunicativas de que venham a tomar parte. E um modo de se fazer isso seria com o trabalho com gêneros textuais. Afinal, em todas as situações comunicativas os falantes recorrem a um gênero textual, adotando-o e adaptando-o às finalidades de cada contexto, conforme Bronckart (2006, 2008, 2012).

Segundo Bronckart (2006, p. 251):

o conhecimento do contexto inclui o conhecimento dos parâmetros materiais do ato de produção (quem é o emissor, quais são os eventuais receptores, em qual espaço-tempo eles se situam?) e o dos parâmetros sociossubjetivos da interação (qual é o lugar social no qual se realiza a produção, quais os papéis que daí decorrem para o enunciador e seus destinatários, que relações de objetivos se estabelecem entre eles?).

Quanto ao papel do professor, Kleiman (2005, p. 53) afirma que ele “é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.”

De acordo com Kleiman (2007, p. 18-19):

partir de práticas letradas e das funções sociais da escrita na comunidade do aluno [...] envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio, tais como ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livr(inh)o, fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos.

Assim, tomando os gêneros textuais como importantes instrumentos psicológicos da ação humana, no sentido dado por Vigotski (2007), defendemos a tese de que poderá haver um bom trabalho de letramento quando houver um ensino que traga a diversidade de gêneros textuais e, assim, de práticas sociais possíveis com a leitura e a escrita, mesmo para as crianças da Educação Infantil, pois elas agem e, por meio da linguagem, desde bem pequenas. Além disso, o trabalho por meio de uma sequência didática possibilita que as crianças dominem melhor um gênero textual (DOLZ; SCHEUWLY, 2004).

Contudo, em que medida os materiais didáticos voltados à Educação Infantil trabalham os textos dos gêneros da mídia que abordam os acontecimentos da atualidade?

## **2. Os gêneros jornalísticos: a forma de apresentação em uma coleção para a Educação Infantil**

Para Bronckart (2012, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Esses textos foram sofrendo alterações, adaptando-se e se transformando ao longo da história da humanidade. Nesse período houve uma preocupação dos estudiosos, desde a Grécia antiga, em caracterizar e nomear tais textos, o que resultou em “que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de *gênero*” (BRONCKART, 2012, p. 73).

Contudo, há uma diversidade de gêneros de textos, e concomitantemente, uma série de critérios que podem ser considerados para classificá-los: referente ao tipo de atividade humana, ao efeito comunicativo, ao tamanho e ao suporte utilizado etc. (BRONCKART, 2012).

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 146) que abordam que a questão do trabalho com os gêneros em sala de aula: “os gêneros constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais” possibilitando a comunicação nas diferentes situações.

No entanto, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

De acordo com Kleiman (2008, p. 50), “o jornal é uma oportunidade de trabalhar diferentes gêneros e linguagens com os alunos, pois cada uma das seções pedirá um uso específico da língua.”

Além disso:

o discurso jornalístico (assim como o discurso científico) envolve não só os textos escritos que aparecem no jornal, mas também a discussão oral, que se faz na redação, das matérias que serão notícia no jornal do dia seguinte, as considerações e correções que o editor faz, tanto por escrito como oralmente, sobre o texto que o repórter apresentou etc. Em outras palavras, é um discurso letrado, com práticas que envolvem tanto a língua falada como a língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 43).

Sabendo que não existe nenhum programa destinado à Educação Infantil, nos moldes do PNLD, foi necessário construir critérios para a seleção do corpus a ser analisado. A investigação se deu por meio do acesso ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE) e identificação de uma listagem de editoras que vêm participando desse programa onde consta a evolução da quantidade de exemplares distribuídos por elas entre 2005 a 2013 através do governo.

Como o programa utiliza a periodicidade de três anos para a escolha e utilização dos livros, sendo que o triênio atual corresponde ao período de 2013 a 2015, optamos por selecionar os três anos anteriores ao do desenvolvimento desta pesquisa, definindo os anos de classificações. Os dados evidenciaram que sequencialmente as editoras Ática, Moderna e Saraiva lideraram o ranking de vendas para o PNLD.

Como a pesquisa encontra-se em fase inicial de análise de dados, selecionamos a coleção publicada pela editora Saraiva, Coleção Prosinha, que iremos apresentar a seguir.

## 1.2. Coleção de materiais: Prosinha

A coleção publicada pela Editora Saraiva visa atender as especificidades das crianças de 3 a 5 anos. Foi escrita pelas autoras Anita Adas e Cristina Musa, e é constituída pelos materiais: livros do aluno com fichas de atividades, material de apoio ao professor adotante, CD de áudio acompanhado pelo livro de canções, kit de recursos para o professor (cards, posters, alfabeto, imagens etc.) e livro “Conversando com as famílias”. O livro do aluno está estruturado em três níveis, cada um deles contendo 2 partes, sendo que estas estão subdivididas em 4 unidades, somando um total de 8 unidades temáticas por nível. Cada unidade é iniciada por uma página de abertura em que são encontrados imagens, infográficos, várias propostas em que as autoras sugerem o trabalho com os alunos sobre a temática da unidade.

A análise dos livros para o aluno e a identificação dos textos apresentados na coleção PROSINHA em seus três níveis revelam que o gênero jornalístico não está contemplado nos níveis 1 e 2 (destinados às crianças com 3 e 4 anos respectivamente), sendo apresentado apenas no nível 3 (destinado às crianças com 5 anos de idade), através da publicação de 1 capa do suplemento infantil de um jornal, 1 notícia e de 2 agendas culturais; em contrapartida, os gêneros adivinha, canção, instruções de montagem, parlenda, poema, receita estão nos três níveis da coleção, assim como nota-se a significativa presença do texto não-verbal ao longo da coleção.

### 2.1.1. A capa de um suplemento infantil de um jornal

A capa do suplemento “Folhinha”, destinado ao público infantil, é apresentado no Nível 3, Parte 1, dentro da Unidade 4 que aborda a temática dos meios de comunicação, visando ao conhecimento e utilização desses meios através das propostas de trabalho com 20 fichas de atividades (ficha 80 a 100).

Na ficha 87, as autoras destacam que “O jornal também é um importante meio de comunicação” e apresentam a capa do suplemento “Folhinha”, em tamanho menor ao que pode ser encontrada no suporte de origem, porém com as mesmas ilustrações, fontes e formatação do referido exemplar. Há referências para a consulta do exemplar via biblioteca ou internet.

Trata-se de uma edição do ano de 2012, mesmo ano de publicação do livro didático. Diante desse contexto, as autoras propõem, por meio da atividade, que o aluno identifique os elementos nome do jornal, data, nome do suplemento, imagem, chamada e manchete na capa apresentada. Nota-se que a leitura prévia, pelo professor, dos objetivos impressos no verso da ficha de atividades, é necessária para que o mesmo planeje ações que possibilitem a ampliação de oportunidades para o conhecimento, exploração e utilização desse gênero.

Na próxima ficha de atividade, as autoras apresentam uma notícia e propõem atividades que serão analisadas a seguir.

### 2.1.2. A notícia

Em continuidade à temática dos meios de comunicação e na ficha posterior, à analisada anteriormente, é apresentada a notícia “Visitante de peso” (imagem 1). Em síntese entende-se que “a notícia, segundo Amaral (1969) e Lustosa (1996), é um gênero em que predomina o vocabulário usual da sociedade escolarizada. Contudo, muda-se a época, muda-se também o vocabulário [...] já que a língua está sempre em movimento” (apud BUENO, 2011, p. 80). Nesse caso, o texto original antecede em 3 anos a data de acesso e publicação da coleção em análise, período que pode ter ocorrido mudanças a respeito do assunto. Vejamos as duas notícias:

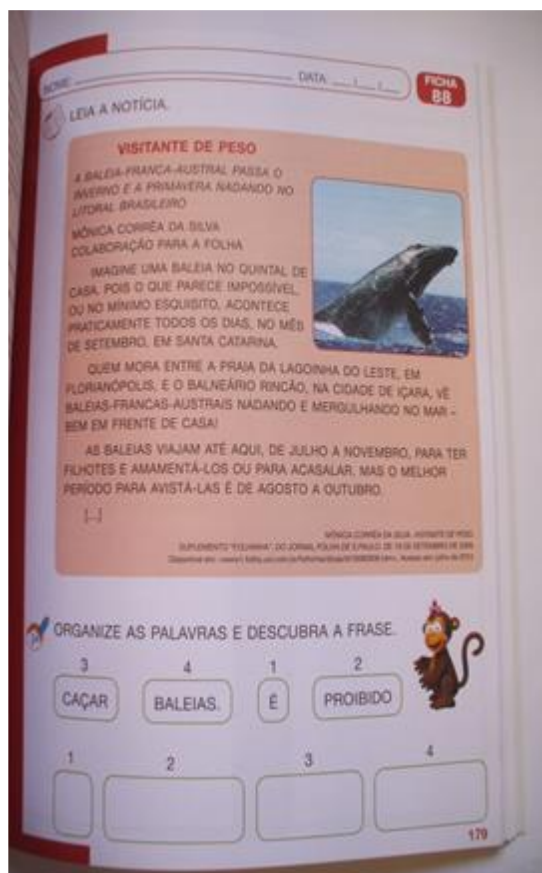


Imagem 1<sup>3</sup>: notícia do livro didático



Imagem 2: notícia original<sup>4</sup> extraída da folhinha on-line

Diante dos textos, notamos primeiramente que no livro didático o título da notícia é o original, no entanto, o livro reproduziu parcialmente o texto, pois constam os três primeiros parágrafos da notícia original, sem modificações no interior do trecho, mas as demais informações foram suprimidas por reticências descaracterizando o gênero notícia e alterando o foco da leitura. Ao cortar o texto, o livro didático faz com que a atenção do leitor se volte para o aparecimento das baleias nos mares, enquanto a questão da proibição da caça desse animal fica em segundo plano.

Ao compararmos o texto original com a versão impressa no livro, notamos que a ilustração de todo o corpo do animal, que enfoca uma das principais características dessas baleias (verrugas brancas na cabeça e esguicho em forma de “V”) foi substituída por uma foto em que se expôs a parte dianteira do corpo de uma baleia tal como podem ser vistas quando chegam próximo à costa brasileira. Essas modificações feitas, ou seja, a retextualização, “apaga características do gênero, tornando os textos muito distantes da forma como são vistos e usados nas situações comunicativas reais” (BUENO, 2011, p. 78).

A partir desse texto, as autoras propõem que o aluno organize 4 palavras e descubra uma frase, que está relacionada ao tema da notícia, porém se remete a uma informação que não está explícita no trecho impresso no livro.

Diante desse contexto, analisamos que a leitura prévia, pelo professor, o acesso à versão on-line da notícia na íntegra (assim como, das informações complementares que a procedem) e

<sup>3</sup> Notícia apresentada no nível 3, parte 1, unidade 4, p. 179, da coleção PROSINHA (editora Saraiva).

<sup>4</sup> Retirei a notícia no site da Folha na Internet, lá ela aparece como foi impressa e escaneada para esta pesquisa.

a leitura dos objetivos impressos no verso da ficha de atividades são importantes para a realização da atividade e o planejamento de ações que possibilitem a ampliação de oportunidades para o conhecimento, exploração e utilização desse gênero.

Na ficha seguinte, as autoras propõem que o aluno crie uma placa de sinalização sobre a proibição da caça as baleias e, na sequência, apresentam uma agenda cultural.

### **2.1.3. A agenda cultural**

Essa agenda é apresentada tanto na Unidade 4, que traz a temática dos meios de comunicação, como na Unidade 7 que aborda o cinema.

Diante disso, e por identificarmos que o texto de uma unidade é continuidade do outro texto, iremos analisá-los nesta seção estabelecendo semelhanças e diferenças entre as formas como os mesmos foram apresentados.

Na Unidade 4, a agenda é apresentada pelas autoras em tamanho menor ao que pode ser encontrado no suporte de origem, no entanto a pesquisa através do site de busca “Google”, devido à falta de referências ao final da agenda ou no verso da ficha de atividades, nos permite identificar que cada um dos textos que formam essa agenda estão impressos na íntegra, porém a sua formatação (disposição na página, tamanho, formato e cores de letra) sofreram algumas alterações que, possivelmente, podem “transformá-lo em um texto didático distante da verdadeira situação de comunicação propiciada por tal gênero” (BUENO, 2011, p. 69).

Essas observações podem ser feitas a respeito da agenda cultural apresentada pelas autoras na Unidade 7, no entanto, esse texto está impresso em tamanho maior, se comparado ao anterior, o que melhora a visualização do seu conteúdo.

A agenda cultural foi impressa em 2012, no mesmo ano de publicação do livro didático e, nas respectivas fichas de atividades, as autoras propõem que o aluno pinte de uma cor predefinida algumas informações (nome de um parque de diversão, de uma biblioteca, de um parque, de um programa e a sua data), supondo-se o auxílio individual do professor.

Uma análise sobre o verso da ficha de cada atividade permite identificar diferenças entre a definição de objetivos a serem alcançados, com uma diminuição significativa de objetivos para a utilização do mesmo gênero na Unidade 7, que antecede a finalização do livro destinado às crianças com 5 anos de idade.

Além disso, nota-se que na Unidade 4 as autoras sugerem, na ficha de atividades seguinte, uma aproximação da finalidade do texto propondo que cada aluno preencha uma agenda com as suas atividades a serem realizadas durante uma semana durante a manhã, tarde e noite. No entanto, na Unidade 7, logo após a agenda, as autoras tratam da questão do valor pago pelo ingresso para uma sessão de cinema, cujo assunto se relaciona à temática da unidade, mas não mantém relação com os programas da agenda cultural da ficha anterior (Festival de Chocolate e apresentação de shows infantis, Ilha Misteriosa do Cascão, nova atração do Wet'n Wild e Festival de Arte Serrinha com programação infantil).

### **Algumas considerações**

A análise inicial revela que a coleção PROSINHA traz uma diversidade de gêneros, em concordância com a nossa tese que ressalta a importância de um trabalho que contemple a diversidade textual e, também proporcione atividades que permitam que o aluno esteja letrado, ou seja, saiba tanto produzir quanto a ler os diferentes gêneros. Segundo Bueno (2011, p. 40) “o trabalho constante com o gênero, visando ao domínio de textos orais e escritos, trará benefícios tanto para a produção de textos quanto para a leitura”.

Ao retomarmos as atividades propostas pelo livro didático, nos perguntamos se o trabalho proposto para com o gênero jornalístico levaria as crianças a dominarem o gênero estudado permitindo-lhes falar ou escrever de maneira adequada em situações de comunicação específicas?

Ao verificarmos essas atividades, notamos que elas supõem que haja um registro do aluno: identificação de informações das partes que constituem o jornal, ordenação de palavras para a montagem de uma frase, criação de uma placa de sinalização, preenchimento de uma agenda pessoal e conhecimento acerca do ingresso para a entrada no cinema. O que seria suficiente para a criança se pautar na escolha de um modelo apropriado de texto para ler e ou escrever?

Durante a análise, observamos que os textos do gênero jornalístico aparecem retextualizados, ou seja, sofrem alguma modificação para se adequarem ao livro didático: corte de partes do texto, troca de ilustração, alterações na disposição do texto e na seleção dos recursos gráficos. Dessa forma, vemos uma transformação do gênero social em um gênero escolar, distante dos textos reais, interferindo na apropriação, pela criança, dos conhecimentos a respeito do gênero notícia e agenda cultural, por exemplo.

Notamos também que há diferenças na quantidade e variedade de gêneros apresentados nos livros didáticos dos três níveis como pudemos delinear a respeito do gênero jornalístico, restrito ao nível 3 e com maior incidência na parte 1.

Na parte 1 do livro destinado às crianças de 5 anos de idade, identificamos a presença de 1 capa de um suplemento infantil, 1 notícia e 1 agenda cultural, sendo que na parte 2, desse mesmo nível da coleção, identificamos somente 1 agenda cultural, que é continuidade da agenda anterior, porém agora com menos objetivos o que possivelmente limitará a exploração e utilização do gênero por parte do professor que seguir estritamente o que prescrito pelas autoras.

A perspectiva de letramento adotada pressupõe que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar proporcione o acesso e o conhecimento de diversos gêneros textuais, no entanto, faz-se necessário viabilizar condições para que o aluno consiga agir por meio da linguagem oral e escrita de acordo com as variadas situações de interação social.

## Referências

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lex*: Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1. ed. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. 144 p. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

GERALDI, João Vanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Unitau. v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <[www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

KLEIMAN, A. (Coord.). Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Enriquecendo a noção de texto. *Caderno de atividades complementares*. Unicamp & MEC, 2008.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro; Adriana Fischer. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE, out. 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# OS LIVROS DIDÁTICOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS: O USO DO JORNAL, ARTEFATO OU INSTRUMENTO DO PROFESSOR?

Pedro José de Lara<sup>1</sup>

Luzia Bueno<sup>2</sup>

## Introdução

No contexto educacional existe uma intensa prescrição sobre o uso do letramento e dos gêneros textuais para o professor executar as suas atividades escolares. Esse discurso exalta as práticas de letramento e a priorização do trabalho com gêneros em toda a educação fundamental.

Devido aos atuais estudos e pesquisas avançando nesse campo, conforme pode ser constatado examinando o número de publicações disponíveis<sup>3</sup> e o discurso dos legisladores da educação, assistimos à preocupação das redes educacionais – públicas e privadas – em assumir a formação dos seus professores e, então, ofertar cursos que abordam essa temática. Por sua vez, os docentes buscam o que exatamente ensinar dos gêneros textuais e, principalmente como ensinar os diversos gêneros.

O livro didático, de certa forma, atende esse anseio do professor. Frente a isso, ele assume um papel fundamental porque, diversas vezes, é utilizado como organizador do trabalho do professor, dada a precária formação inicial de muitos profissionais. Além disso, o livro didático está à disposição em todas as escolas, uma vez que é distribuído gratuitamente pelo governo federal e, mesmo quando o professor afirma não o utilizar, acaba buscando auxílio nele.

O presente artigo apresenta uma análise dos livros didáticos de língua portuguesa do 2º segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, intitulado “Coleção Viver e Aprender – integrado”, do projeto Ação Educativa da Editora Global.

Para as discussões, assume-se a articulação entre os conceitos de letramento e gêneros textuais, uma vez que o desenvolvimento das práticas sociais envolvendo leitura e escrita sempre ocorrerá mediado por um gênero. Devido a isso, a análise está centrada na oferta de gêneros textuais que o livro didático apresenta, com ênfase no gênero textual jornalístico, bem como na qualidade e nas atividades propostas que envolvem esses gêneros. A partir desse diagnóstico, é discutida a contribuição do trabalho com esse livro para o desenvolvimento de práticas de letramento entre os alunos da EJA.

## 1. O letramento e os gêneros textuais no contexto escolar

### 1.1. Letramento: conceito, origem e importância

O termo letramento é recente, mas bastante discutido atualmente no Brasil pelas diversas áreas do conhecimento (educação, linguística aplicada, história da leitura, didática). Ele não possui uma única definição, devido a cada área utilizar diferentes olhares, conforme seus objetivos de estudo. É possível confirmar essa afirmativa com as palavras de Costanzo (apud MARCUSCHI, 2008, p. 24) “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”. Portanto, existem várias definições ao longo da história e atualmente.

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF), campus Itatiba-SP.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP.

<sup>3</sup> Acessando o site [www.google.com.br](http://www.google.com.br), e digitando as palavras “letramento” e gêneros textuais, foi possível constatar a infinidade de textos publicados (artigos, livros, monografias, dissertações, teses, comentários, entre muitos outros). Somente nesse site de busca há 55 páginas com o total de 21.900 resultados.

Considerando esses fatos, é possível entender a complexidade do conceito. Kleiman (1995) define o letramento como,

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (p. 18, 20)

De acordo com essa perspectiva, o letramento abrange tanto o processo de desenvolvimento quanto o uso da escrita pela coletividade, principalmente porque esse processo envolve mudanças sociais e tecnológicas, como a democratização do ensino, a alfabetização universal, o surgimento da internet, etc. Então o letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas de uso da escrita que fez e faz profundas modificações na sociedade. Partindo dessas observações, Marcuschi (2008) afirma que as questões relativas ao letramento devem ser investigadas em situações que tanto a escrita como a fala é central para as atividades comunicativas em curso, enquanto práticas linguísticas. Por exemplo, quando realizamos a leitura de um jornal e, em seguida, comentamos sobre o que lemos com alguém, estamos praticando atividades comunicativas, usando a leitura e a fala.

No entanto, essa visão mais ampla sobre o fenômeno do letramento nem sempre foi a predominante. Street (2010), após verificar várias pesquisas sobre alfabetização e letramento, percebeu que havia dois modelos de letramento. Ele os nomeou de letramento autônomo e letramento ideológico.

O letramento autônomo é aquele que incide na autonomia e supremacia cognitiva à escrita, ou seja, defende que a escrita é tão somente a aquisição de técnicas para o domínio do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades individuais específicas para esse domínio, sem levar em consideração os contextos em que estão inseridos, sejam eles sociais, históricos ou políticos. Essa perspectiva pressupõe que, ao aprender a codificar (produzir o código escrito) e a decodificar (decifrar esse código) o sujeito estaria preparado para participar com facilidade em qualquer situação comunicativa. Partindo desse pensamento, há uma única maneira de aprender e de usar o sistema de escrita, independente dos diferentes contextos.

Já o letramento no modelo ideológico afirma que a linguagem não está, de maneira alguma, desvinculada do contexto em que é construída e nem dos diversos significados que as pessoas atribuem à escrita e, ainda, das relações de poder que regem seus usos. Nesse contexto, as práticas de letramento são influenciadas pelas condições individuais e sociais em que ocorrem e, por isso, deve-se pensar em múltiplos letramentos que devem ser considerados em seus contextos sociais e culturais, nas sociedades em que surgem. Isso denota que os sujeitos, por meio dessas práticas, têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de refletir e, também, interferir sobre as ideologias presentes na sociedade.

Segundo a perspectiva do último modelo, as práticas de letramento advêm das diversas esferas da sociedade, inclusive – e não exclusivamente – da escola. Entretanto, no ambiente escolar, muitas das vezes o aluno deve realizar suas atividades de forma individualizada, diferentemente das práticas sociais, que via de regra são essencialmente colaborativas, pessoas de variados segmentos participam coletivamente, interagindo socialmente. Daí surge a importância da aproximação da escola com as práticas sociais vivenciadas em outras instituições, com o objetivo de mostrar aos alunos sua relevância, facilitando assim as adequações, adaptações e transferências por parte deles, quando da sua aplicação na vida real.

Portanto, é necessário refletir sobre o letramento no âmbito escolar. As práticas de letramento fora da escola ocorrem de maneira contextualizada, sendo produzidas conforme a situação e são,

necessariamente, relevantes para os participantes daquele meio. Já na escola, muitas vezes, as práticas de letramento visam desenvolver habilidades e competências no aluno que podem não ser, necessariamente, relevantes para ele, porque se o exercício escolar tiver como único objetivo fazer com que o aluno aprenda a usar o código, e mostrar que já sabe escrever, pode levá-lo a produzir formas escritas que não têm relação concreta com os textos que circulam nas instituições sociais.

Mas, quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre as diversas instituições sociais cotidianamente, as diferenças e características de cada situação podem começar a penetrar nas aulas, e o ensino da escrita passaria a ter sentido para os alunos. Isso retoma a perspectiva de que, no letramento, aprender a ler e a escrever envolve muito mais do que simplesmente se apropriar dos recursos textuais, na verdade propicia a aprendizagem das práticas sociais em que os textos estão imersos. Portanto, dentro do contexto escolar, é necessário que sejam inseridas práticas sociais significativas e contextualizadas.

## 1.2. Os gêneros textuais e o letramento

Atualmente, as atividades de ensino centrada nas práticas de letramento estão intrinsecamente ligadas ao uso dos gêneros textuais. Descrever uma classificação que abarque todos os gêneros textuais efetivos na realização de um trabalho escolar de letramento, certamente não seria possível. Essa impossibilidade deve-se ao elevado número de gêneros que ocorrem simultaneamente nas práticas de linguagem oral e escrita.

Consoante com o conhecimento de que todo o uso da língua acontece graças à ocorrência de condições específicas e particulares possibilitados no espaço e no tempo, Marcuschi (2008), destaca que:

Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sociocomunicativas concretas. (p. 43).

O autor defende que tanto o letramento como os gêneros textuais estão além da linguística, situam-se e relacionam-se com as práticas sociais. Se ambos se inserem num contexto amplo e similar é importante e significativo a realização de atividades de letramento escolar centrado nos gêneros textuais.

Atinente ao trabalho escolar de letramento, Rojo (2008) salienta que:

Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos. (p. 65).

A escola é a principal responsável pela aquisição e transmissão de conhecimentos que orientarão os indivíduos em sua jornada histórica e social, portanto, a realização de um trabalho voltado para as práticas sociais relevantes, pode significar muito e fazer uma grande diferença na construção intelectual desse sujeito.

Embora haja inexistência de um consenso geral sobre um conceito único para o letramento e da grande diversidade dos gêneros textuais presentes na linguagem, há uma predisposição à concordância de que esses conceitos se relacionam diretamente às diferenciadas práticas sociais e portanto, devem ser trabalhados efetivamente como forma de propiciar o desenvolvimento e conhecimentos concretos passíveis de sentidos no convívio social desses cidadãos.

Como alternativa para dinamizar o processo de letramento com ênfase nos gêneros textuais, Kleiman (2005) defende que a escola viabilize esse processo através da execução de projetos de letramento. Esses projetos devem originar de temas de interesse real dos alunos, devem envolver o uso da escrita, a leitura de textos e o trabalho coletivo entre professores e alunos, ou seja, um fazer pedagógico direcionado da prática social para o conteúdo.

A execução do letramento envolvendo os gêneros textuais proporcionará aos alunos muito mais que a aquisição de conhecimentos científicos. Isso possibilitará o contato dialógico com atividades orais, escritas e imagéticas capazes de significar e ressignificar. Quando os alunos realizam ações que tenham relação direta com o seu cotidiano, o aprendizado torna-se mais fácil, prazeroso e significativo.

### **1.3. O letramento e os livros didáticos**

O livro didático pode ser considerado o principal meio de apoio ao aprendizado de muitos alunos espalhados pelo Brasil, devido à carência de materiais escritos disponibilizados tanto aos professores como aos alunos. A complexidade e o multifacetamento do livro didático em conteúdos, atividades, formas de trabalhar e objetivos ideológicos das atuais políticas educacionais, tornam-no um reflexo dos direcionamentos pensados, discutidos e aprovados pelo MEC. Uma política pública governamental, que trata a educação pública de forma igualitária em todas as partes de um país com dimensões continentais, ignorando as peculiaridades regionais.

Os livros didáticos seguiram o desenvolvimento do processo educacional brasileiro ao longo do tempo, podemos considerá-lo como um guia de trabalho, que deve ser acompanhado de outros materiais didáticos como prevê os PCNs. Isso significa ampliar os conteúdos e informações que possam dar suporte a uma educação de qualidade, que trate de questões atuais e relevantes, criando no aluno um perfil de aprendizado signficante e voltado para as práticas sociais.

Apesar do livro didático se constituir num dos mais importantes meios de aprendizagem para o aluno, cabe aos professores dinamizar a utilização de métodos e materiais diferenciados, para a obtenção de êxito no aprendizado.

Graças à complexidade de conteúdos e temas tratados nos livros didáticos, ele representa uma importante fonte de desenvolvimento das atividades de letramento. As obras analisadas neste artigo trazem explicitamente essas práticas focadas nos gêneros textuais.

Concretizar as práticas de letramento dos livros didáticos significa, antes de tudo, utilizar um recurso didático disponível ao professor e ao aluno de forma a efetivar atividades envolvendo conteúdos presentes no meio social desse aluno. Por ser a escola a principal agência de letramento e ter acesso aos livros didáticos, entendemos que a utilização desse material pedagógico é essencial.

No ano de 2011, de acordo com os dados estatísticos do MEC, houve uma distribuição de aproximadamente 14,1 milhões de livros didáticos, para um universo de cinco milhões de alunos matriculados desde os anos iniciais até o ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. O livro didático tem grande alcance junto aos estudantes brasileiros, graças ao extenso programa de distribuição do governo federal. Devido a sua disponibilidade, esse material é uma das mais importantes ferramentas de ensino utilizadas pela escola.

Devido à disponibilidade do livro didático aos professores e alunos, a utilização desse recurso nas práticas de letramento nos parece bastante viável. Importante ressaltar que esses materiais e práticas utilizadas devem ser priorizados de forma a tornar a aprendizagem dos alunos um processo amplo, dinâmico e significativo de sentidos, possibilitando a eles uma ligação efetiva com o meio social.

## 2. Os livros didáticos da EJA

O material selecionado para nossa análise são quatro volumes de livros didáticos da EJA do 2º segmento. Esses livros são componentes da Coleção Viver e Aprender – integrado, do projeto Ação Educativa da Editora Global. A coleção completa é composta de um volume único de alfabetização, três volumes do primeiro segmento e quatro volumes do segundo segmento.

Cada livro analisado está dividido em seis unidades: unidade 1 – Língua Portuguesa, unidade 2 – Língua Inglesa, unidade 3 – Arte e Literatura, unidade 4 – Matemática, unidade 5 – Ciências Humanas: História e Geografia, e unidade 6 – Ciências Naturais. Todas as unidades apresentam um rol de gêneros textuais e atividades ancoradas a eles. A nossa análise está focada apenas nas unidades 1 – Língua Portuguesa. Essas unidades subdividem-se em quatro capítulos cada, conforme a descrição do quadro abaixo.

Capítulos	<b>Volume 5</b> Unidade 1	<b>Volume 6</b> Unidade 1	<b>Volume 7</b> Unidade 1	<b>Volume 8</b> Unidade 1
1	As palavras, os sentidos	Escrever é diferente de falar	O texto, o leitor	Tecendo o texto
2	A vida contada e cantada em versos	Histórias, histórias, histórias...	Poesia, poemas e poetas	Romance
3	Sabe da última? Deu no jornal	Texto de divulgação científica	Contos	Ler para estudar
4	Crônica: a vida de todo dia	A hora e vez do leitor	Reportagem	Artigo de opinião

Quadro 1: distribuição dos gêneros textuais

Analisando os diferentes gêneros textuais apresentados, verificamos que os autores tiveram uma grande preocupação em atender as prescrições postas para o trabalho com esses gêneros, as suas variações estão presentes no dia a dia dos estudantes jovens e adultos.

É possível identificar distintos propósitos na utilização desses gêneros, eles são utilizados para apresentar e desenvolver atividades que têm por objetivo a aprendizagem das especificidades do sistema de escrita, ou seja, para ensinar os jovens e adultos a se familiarizar com o sistema escrito e falado presente nos diversos contextos dos grupos sociais.

O trabalho docente com gêneros é significativo para os jovens e adultos da EJA, principalmente porque a grande maioria desses alunos pertence às classes sociais menos favorecidas da população e são trabalhadores que experimentam e vivem intensas relações sociais.

De acordo com os conteúdos dessa coleção, na qual são trabalhados temas de valorização social, envolvendo leitura e escrita que apresentam sentidos para os alunos, podemos perceber que há um predomínio do letramento ideológico sobre o letramento autônomo.

Os conteúdos e atividades envolvendo os diferentes gêneros, e principalmente o jornalístico denotam para uma concepção ideológica de letramento, pois nesses momentos a leitura e a escrita trazem sentidos para os alunos, porque retratam fatos sociais que estão inseridos em seu meio. Por outro lado, é preciso levar em consideração que, infelizmente, muitos cidadãos das camadas sociais menos favorecidas não têm acesso a esse material e a essas informações.

Em nossa análise é perceptível a preocupação dos autores em desenvolver um processo de letramento centrado nos gêneros textuais. Os textos utilizados em língua portuguesa apresentam uma relação muito próxima com os fatos sociais presentes no cotidiano dessa clientela.

Para Kleiman (2005), o sujeito letrado tem pelo menos dois sistemas de comunicação, o falado e o escrito, portanto, o letramento no contexto escolar, implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais.

Centramos a nossa discussão nos gêneros jornalísticos. Os diferentes textos como reportagem, artigo de divulgação científica, previsão do tempo, programação de lazer, TV, rádio, cinema, teatro, shows, museu, entrevista, editorial, artigo de opinião, resenha crítica, carta do leitor, charge, cartum, crônica, palavra cruzada, horóscopo, história em quadrinhos, anúncio e propaganda estão presentes na coleção didática analisada.

Os autores explicitam que dentre as variações e especificidades do gênero textual jornalístico, a notícia é a mais importante variação desse gênero.

Dentre as variantes do gênero jornalístico apresentados na coleção, são expostos de forma bastante clara e de fácil entendimento. Esses textos aparecem tanto em sua forma original, como em adaptações para os livros didáticos. Nessas apresentações são detalhadas as composições de gênero, explicitando as suas especificidades, finalidades e estrutura da escrita.

Os textos desse gênero entre outros destacam temas como a cultura brasileira, os fatos nacionais envolvendo a economia, as personalidades brasileiras, a saúde, a literatura clássica, os recursos naturais e a mídia.

Dentre as atividades desenvolvidas, encontramos interpretação de textos, perguntas relacionadas ao entendimento do aluno, produções de textos, descrevendo o passo a passo, com ênfase no uso de variados gêneros e de interpretações possíveis.

A utilização do jornal escrito ou falado na efetivação do trabalho docente com a EJA, representa um recurso didático de muita valia para dinamizar o ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino, pois os seus sujeitos são portadores de intensos e ricos convívios em diferentes e variados grupos sociais.

Existem prescrições para destacar a importância do trabalho com esse gênero, mas os jornais mais expressivos e completos, nem sempre estão disponíveis à escola ou aos professores. Dessa forma o contato com as variações desse gênero fica comprometido.

Portanto, os livros didáticos analisados representam uma importante fonte para o professor levar aos alunos, textos e conteúdos que tenham relação direta com os fatos e acontecimentos reais, que estão presentes nas suas relações sociais, apesar da exclusão das regionalidades.

Como sabemos o livro didático frequentemente é alvo de críticas, mas sabemos também que ele, em muitas escolas do país, é um dos únicos recursos didáticos disponíveis aos alunos e professores. Como recurso de fácil acesso aos sujeitos da educação, os livros da EJA, apresenta uma proposta interessante de aprendizagem, mediados pelos gêneros textuais.

Alguns gêneros são priorizados e há inexistência de outros que consideramos importantes no letramento da EJA. Mas o sucesso na utilização desse material depende do professor. É ele quem conhece a sua clientela, sabe das suas maiores necessidades e dificuldades, portanto, se realizar um bom trabalho, esse recurso se tornará um importante instrumento de apoio.

O trabalho com o jornal e uso do gênero textual jornalístico presente nos livros analisados, representa um importante instrumento de ensino para a EJA. Essas atividades e procedimentos relacionam e aproximam significativamente os conteúdos escolares dos fatos sociais que fazem parte do convívio social desses alunos.

Sobre o letramento envolvendo os gêneros textuais, Bueno (2011), afirma que:

[...] dada a importância do gênero na integração social, os PCNs o colocam como centro do ensino de Português; enfatizando ainda a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros, orais e escritos, para que o aluno conheça e saiba atuar em diferentes situações comunicativas. (p. 53).

Dessa forma, entendemos que o ensino na EJA focado nos gêneros textuais presentes nos livros didáticos trazem resultados positivos para essa modalidade educacional.

### 3. Considerações finais

Nas obras analisadas, procuramos entender a utilização dos gêneros textuais propostos, as formas de trabalho e a ênfase desses gêneros no processo de letramento de jovens e adultos, bem como a relação dessas atividades e sua empregabilidade no convívio social do aluno.

Por ser um dos materiais mais utilizados nas salas de aulas, e a sua grande abrangência aos alunos, conforme constata as informações do MEC, esse material se bem aplicado, pode se tornar um grande aliado do professor na efetivação das atividades de ensino e aprendizagem.

Dos gêneros textuais que os livros trazem, podemos constatar a valorização de alguns gêneros em relação a outros e mesmo a ausência de outros. Verificam-se nesse material, atividades expressivas de determinados gêneros, outros são tratados de forma menos intensa. A forma de aplicação a nosso ver é clara para o professor, ou seja, há orientação específica do modo de uso desse material, objetivos a serem alcançados e informações sobre o local de circulação desses gêneros na sociedade, ou seja, se onde eles provêm e são utilizados.

Dentre as atividades e textos que as obras apresentam, elegemos como objeto de análise o gênero textual jornalístico e suas diferentes variações, eles são uma parte representativa desses livros.

Esse estudo nos possibilitou visualizar um quadro amplo e complexo sobre o gênero textual jornalístico. Possibilitou também um melhor entendimento do trabalho docente envolvendo os gêneros textuais e a sua importância para a execução de um letramento ideológico, ou seja, a realização de atividades com textos vinculados a realidade social.

A nosso ver o ensino e a aprendizagem com foco no uso dos gêneros textuais, representa para a educação brasileira um importante avanço na concretização de um processo educativo sólido e significativo para os educandos.

O uso do jornal e do gênero jornalístico presente nos livros pesquisados é um importante instrumento de apoio ao trabalho dos professores. Os pontos positivos e relevantes superam os pontos negativos. Também devemos ter clareza de que esse material segue as determinações legais impostas, e são elaborados de acordo com os critérios dos editais do MEC. Portanto, o livro didático representa a concretização parcial das políticas públicas educacionais viabilizadas pelo governo federal.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos do PNLD EJA 2011*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)>. Acessado em: 24/04/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2001.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. 1. ed. Campinas, SP: Ed. Mercado das Letras, 2011. (Série Ideias sobre linguagem).

BUNZEN, Clécio. *O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas*. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 01/02/2014.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Série Linguagem e Letramento em foco – Linguagem nas séries iniciais).

SIGNORINI, Inês et al. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

# JORNAL COMUNITÁRIO ONLINE: A VOZ DO BEIRU EM TEXTOS ESCRITOS, ORAIS E EM IMAGENS DIGITAIS

Rosane Cristina Prudente Rose Thioune<sup>1</sup>

O estudo demonstra que uso linguístico abraça valores que são extralinguísticos. Na produção do discurso ocorrem atos dialógicos que são uma contingência da interatividade e compartilhamento de informações, decorrentes da revolução tecnológica contemporânea.

As regras de comunicação, competência gramatical e a performance nos remetem a várias possibilidades de aceitabilidade das regras sociais que vão determinar o perfil do uso da competência gramatical nas múltiplas demandas de interação. Dell Hymes (1971, p. 270) na sua etnografia da comunicação nos dá um lastro para a análise do uso da linguagem em contextos específicos, de como os indivíduos a usam, como se comunicam um com os outros, de como os fatores sociolinguísticos são determinantes na definição desta competência.

Dentre uma das seis unidades: comunidades de fala, situação de fala, evento discurso, ato comunicativo, estilo comunicativo e modos de falar, define que podemos determinar o membro de uma comunidade de fala pelo compartilhamento de um dos “modos de falar” com os outros. Os membros de um determinado site pertencem a um discurso comunidade, por compartilhar regras particulares para falar online. Quando reverberam um significado aos seus participantes realizam uma ação comunicativa.

A pós-modernidade nos compacta a convergência da interatividade do letramento digital e suas possibilidades de múltiplas linguagens e semioses, um mundo no qual a competência comunicativa é anelada pelo letramento digital. Já que “letramento são as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 81) não podemos esquecer que a mídia impressa, o jornal, já navega pelo suporte digital com uma variação de formatos e conteúdos.

## O Beiru

Com uma população de 45.279 habitantes, o que corresponde a 1,85% da população de Salvador, o bairro do Beiru concentra 1,81% dos domicílios da cidade. Os chefes de família da comunidade, 24,44%, estão situados na faixa de renda mensal de 1 a 2 salários mínimos e 33,07% têm uma escolaridade de 4 a 7 anos de estudos (SMA – PMS, 2010). Considerado um quilombo urbano, o Beiru é extremante midiaticizado pelo recorte da violência urbana, conseqüentemente tenta a superação de seus problemas socioeconômicos com uma pulsante vida cultural.

Resquício de uma área que pertenceu à Gbèrú, um africano escravizado que nasceu no Reino de Oyó, atual Nigéria, fica no entorno do Campus principal da Universidade Estadual da Bahia – UNEB (a maior universidade do Norte e Nordeste). Face às diversas influências linguísticas soteropolitanas, a convergência de línguas africanas, indígenas e europeias, Gbèrú que significa florescer, desenvolver, passou a ser pronunciado Beiru. Dicionarizado, ganha acentuação e um novo significado – peixe (Jornal do Beiru, 2011). Como reparação pelos muitos anos de trabalho, como “propriedade” da família Garcia D’Ávila na fazenda Campo Seco<sup>2</sup>, ganha uma porção de terra; com este pagamento funda um Quilombo que posteriormente ganharia o seu nome.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Habilitação e Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual da Bahia (Uneb). Pesquisadora do CNPq, modalidade PIBIC/AF de Iniciação Científica e do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Língua, Linguagem e Cultura. O projeto de IC tem orientação da Profa. Dra. Ligia Pellon de Lima Bulhões.

<sup>2</sup> Fazenda Campo Seco – propriedade que teve origem no latifúndio da família Garcia D’Ávila.

O quilombo do Cabula, um dos principais focos de resistência ao regime escravocrata, dentre os séculos XVIII e XIX na Bahia, abrigou os atuais bairros que ainda regem a região do Cabula (Beiru, Pituba, Pernambues, Engomadeira, São Gonçalo, Arenoso, Acm, Doron, Barreiras, Narandiba, Cabula VI, Sussuarana e adjacências), suas delimitações físicas e históricas foram entrelaçadas com a propriedade do africano Beiru. Destruído em 1807 (PEDREIRA, 1973, p. 135) pelo governador Conde Ponde, as terras do Cabula são confiscadas pelo Estado.

Com a morte do presidente Tancredo Neves, em 1985, o nome do bairro é alterado para homenageá-lo. O Jornal do Beiru encampa a mobilização do resgate ao nome original pois, apesar de ter ocorrido um plebiscito, os moradores mais antigos não aceitaram esta alteração. O plebiscito não contemplou o bairro todo e não teve a sua apuração documentada.

Uma das estratégias da equipe do Jornal do Beiru para agregar os estudantes do bairro em suas atividades foi o enfoque memorialista de resistência e luta dos africanos e quilombolas, uma escrita restauradora do passado (BUENO, 1997, p. 46) que compensaria a impossível restauração do espaço vivido. O grupo Jornal do Beiru convocou em todas as escolas da região os estudantes que quisessem ir além, dominar a “redação”, e adquirir a competência de produção jornalística. Partindo do letramento pedagógico focaram o letramento digital, como estratégia, para depurar o corpo de elaboração da sua própria produção jornalística.

## Trajetória

O jornal fundou-se, em 2002, a partir de uma “oficina de letramento” proposta pela profa. e jornalista fundadora, Márcia Guena, com o objetivo de formar opiniões e oportunizar a conscientização étnica através de um veículo de comunicação comunitária que também objetivava a formação de leitores. Ela, por sua formação acadêmica e de militante política, pôde dimensionar a função da língua, da escrita e da leitura para alcançar os seus propósitos.

O conhecimento e experiências adquiridos em outras instâncias socioculturais pela fundadora do grupo foram fundamentais para que as pessoas da oficina de jornalismo – estudantes de ensino médio e moradores do Beiru, reelaborassem, através do diálogo e escrita de textos, os anseios, opiniões e demandas locais. Em seguida o movimento inverso foi realizado: com a formação dos alunos das oficinas em redatores, o jornal impresso ampliou o seu raio de atuação, indo de dentro para fora, ou seja, levando a outros bairros e contextos socioculturais pensamentos e ações de identidade local.

Após as suas incursões pela Europa a profa. Guena traz, da Espanha para Salvador, a prática de uma teoria jornalística que estava revolucionando o jornalismo europeu. O jornalismo literário tem uma preocupação com a fixação, a profundidade de conteúdos, potencializa os recursos jornalísticos para transpor a linearidade dos acontecimentos cotidianos, de um foco que apague as possibilidades de manipulação da informação, que amplie o senso de cidadania e rompa as correntes burocráticas do lide (PENA, 2006, p. 10).

O grupo, Jornal do Beiru, surge como uma sugestão do Grupo Cultural Quilombo Cecília<sup>3</sup> para ação contra o racismo no bairro do Beiru. Com uma sede alugada, o grupo instaurou uma biblioteca comunitária com mil volumes, desenvolveu palestras, cursos, oficinas, atividades pedagógicas e culturais, que atraíssem a aglutinação de seu público alvo. O Jornal impresso foi sua primeira forma de propagação de suas atividades.

Com a parceria e colaboração financeira dos professores e dos comerciantes locais, anúncios e trabalho voluntário no Jornal, o grupo custeava todas as suas atividades. Durante a elaboração das edições 10 e 11, em 2010, o grupo ganha em edital público da Fundação Pedro

---

<sup>3</sup> Quilombo Cecília – grupo anarquista, sediado no centro histórico de Salvador, que promove ações de combate ao racismo e de promoção da cultura negra.

Calmon, instituição que cuida das bibliotecas públicas da Bahia. Com este financiamento renova o aspecto visual do jornal impresso (formato, cores), inaugura em 2011 o seu site [www.jornaldobeiru.com](http://www.jornaldobeiru.com) e distribui as suas duas últimas edições impressas. Com o fim do financiamento o site é congelado e o grupo intensifica a sua atuação em redes sociais.

### **Letramento digital**

O letramento digital exige a competência de leitura e escrita antagônicas às tradicionais de alfabetização e ao letramento pedagógico – a não linearidade de leitura e escrita nos suportes digitais, a percepção de códigos verbais e não-verbais convivem com a intergenericidade – “os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” (BAKHTIN, apud Marcushi 2008, p. 210). Nestes paradigmas de comunicação ocorrem ondas comunicativas que são delineadas por situações concretas, o letramento digital pré-estabelece que o sujeito seja alfabetizado, que domine o letramento pedagógico e que tenha habilidade com as ferramentas tecnológicas, fatores que lhe possibilitará a flexibilidade de interação simultânea com outras linguagens (vídeo, sons, texto, fotografias, etc.), a produção e interação com o hipertexto.

Buscando uma abordagem polifônica do discurso, a construção e produção dos textos jornalísticos dos blogs estão em constante construção e transformação (CHARAUDEAU, 2006; BRAIT, 2005 apud OLIVEIRA in SHEPHERD) na fuga; SALIÉS, 2013, p. 84), percurso em que todos buscam a ponta da lança dos recursos dialógicos e conversacionais. E foi apostando nesta interatividade que a direção do Jornal do Beiru optou pela estratégia de consolidar a sua atuação na mídia digital em redes sociais.

A revolução tecnológica insere os equipamentos digitais em nosso cotidiano, constrói novas formas de produção da comunicação, do conhecimento, do trabalho e no relacionamento pessoal, amplia nossa concepção de sociedade, ciência, educação e mídia. A engrenagem institucional educativa, principalmente a pública, responde descompassadamente a esta potencialidade da Internet, a este desafio à prática pedagógica contemporânea. Ao mesmo tempo em que o aparato escolar não tem a velocidade e funcionalidade das inovações tecnológicas, os alunos solicitam, ou por acessibilidade a outros conhecimentos ou para atender às demandas do mercado profissional, a competência do letramento digital. O singular estilo linguístico do texto sem fronteiras é fértil à multilinguagens, a capacitação para a construção do hipertexto foi uma prática prioritária na formação dos alunos do Projeto Oficina Permanente de Jornalismo do Jornal do Beiru.

“É o jornalismo que ta aí num crescente estrondosa no mundo inteiro. É uma linguagem diferente [...] um formato diferente do impresso, também é uma abordagem diferente, mais leve, solta, que você pode agregar elementos como foto, vídeo, áudio, hiperlink então a gente já tinha pensado na concepção desse novo projeto trazer esses elementos do novo jornalismo. É, não só ensiná-los a ensinar a escrever pro impresso mais pro on-line também pra entender o ambiente, nos primeiros dias de aula eu sugeri que eles criassem, quem não tinha blogs, pra eles inclusive, pra que eles criarem um diário de bordo pra eles. As dificuldades, as facilidades que tavam aprendendo e também pra publicar algumas matérias com os textos que eles já tavam produzindo em sala de aula. Então alguns alunos fizeram e foi uma experiência bem legal, porque algumas tem até hoje, uma das meninas mantém, escreve sempre com regularidade e isso ajuda bastante em melhorar o texto dela. A pessoa olhava, fazia alguma crítica, então isso foi dando

uma dimensão bem bacana pra ela, ajudou também pra quem fez”. (fragmento da transcrição do depoimento de TUCA<sup>4</sup>, 2013)

Na rede o Jornal do Beiru é publicado nos formatos transpositivo e perceptivo. Muitos dos alunos da oficina, todos oriundos do ensino médio, hoje são graduandos ou em graduação e alguns concluem o mestrado na Bahia e fora dela. A interatividade digital, descoberta e potencializada na Oficina do Jornal, permite que o grupo continue interagindo e realizando as suas produções.

## O memorialismo

O Projeto Oficina Permanente de Jornalismo do Jornal do Beiru: Memória e História Afrodescendente utiliza o memorialismo como ancora para a formação do senso crítico dos sujeitos. Nos editoriais publicados na internet (<<http://jornaldobeiru.blogspot.com.br/>>) afirma que a sua missão é prioritariamente marcar as referências locais pertencentes à história e à memória local, lastros que possibilitem à juventude negra/afrodescendente enraizar suas relações espaciais, familiares e sociais com essa territorialidade.

Estigmatizado como um local extremamente violento, o bairro do Beiru, congrega uma população essencialmente afrodescendente e são as ações comunitárias que suprem as lacunas da ausência dinâmica do Estado. O recurso público do edital da Fundação Pedro Calmon, apesar de levar quase um ano para ser repassado, mesmo defasado deu um reforço à atuação do Jornal do Beiru. Agregando ao que tinha sido construído desde 2002, o grupo intensifica seu trabalho de valorização dos bens imateriais comunitários.

“Adequando o projeto, a parte intelectual do projeto com o histórico e a tradição e a experiência que já tinha ocorrido com esta nova realidade do jornalismo multimidiático, instantâneo e com a realidade do bairro” (fragmento da transcrição do depoimento de TUCA, 2013).

Para o foco de aglutinação de interesse compartilhado nas questões étnicas e afirmativas a memória atua como substrato dos alunos do **Projeto Oficina Permanente de Jornalismo do Jornal do Beiru: Memória e História Afrodescendente**. A logomarca do grupo “Estamos construindo o rosto de Preto Beiru – Salvador-BA” preconiza que o memorialismo faz parte da estratégia educativa, convoca a agregação, tanto interna quanto externa, real ou virtual de todos os quantos possam e queiram contribuir.

Como o público alvo da oficina de jornalismo são jovens que cursam o ensino médio em escolas públicas da comunidade do Beiru um dos grandes desafios, do grupo Jornal do Beiru, era a nova forma na qual os seus professores trabalhariam a memória e a produção dos textos jornalísticos. Nesta trajetória a interatividade foi fundamental para mensurar o acolhimento das atividades do grupo – “a gente postava alguns trechos da reportagem, como era produzido, tinha comentário, as pessoas davam um feedback bem bacana” (fragmento da transcrição do depoimento de TUCA, 2013). Por outro lado, os professores dos colégios públicos passaram a solicitar de seus alunos que utilizassem as matérias publicadas no Jornal do Beiru como fonte bibliográfica, para a elaboração de atividades escolares em diversas disciplinas (memória e identidade, sociologia, história, português, geografia, cultura negra e afins).

---

<sup>4</sup> TUCA – designação hipotética de um dos sujeitos entrevistados, durante a pesquisa, para o recolhimento de dados primários transcritos literalmente.

“Creio que o conceito de memória dentro da escola está muito superado. A escola convencional vê a memória como um detalhe mnemônico. Como aquilo que sou capaz de reter, mesmo considerando a inutilidade do que pude reter. E o sentido moderno de memória é saber usá-la para que o aprender me leve a novos aprenderes, para que eu use em situações inusitadas aquilo que aprendi. Isso caracteriza a memória significativa. Por isso que o professor que trabalha a memória não é aquele que pede ao aluno decore, mas é aquele que não informa fatos sem significado. Por que a memória ama a significação, e tudo aquilo que guardamos na memória com significação nós retemos” (ANTUNES, Celso. In: MOSÉ, Viviane, 2013, p. 206).

Nesta estratégia, todo o trabalho do grupo, os jornais impressos e convites para atividades educativas e culturais eram distribuídos pelas ruas da comunidade em todas as instituições, formais ou não, de educação e de socialização. A proposta do grupo tem o compromisso com o combate ao racismo através da educação, da comunicação comunitária e nesta militância realiza a distribuição panfletária, de todas as suas edições impressas, em todos os espaços comunitários.

“Nesta quarta-feira, 11, iniciamos a distribuição da 10ª edição do Jornal do Beirú. No próximo sábado, 14, continuaremos com a distribuição do jornal. Além da distribuição tradicional, por becos e ruelas, iremos deixar cerca de 100 exemplares em cada uma das escolas, associações e conselho de moradores(as), nas igrejas (evangélicas e católicas) e nos Terreiros de Candomblé.” JORNAL DO BEIRÚ, 11/01/2012, <<https://pt-br.facebook.com/projetojornaldobeiru>>, 2014).

## O papel do professor

O desafio pedagógico é encontrar modos de encurtar a distância até a literatura sofisticada – de usar a tecnologia como ponto de encontro com ela [...] As pessoas acham que os adolescentes não lêem [...], lêem o tempo todo no telefone celular, no facebook, etc [...] precisamos usar o letramento digital a nosso favor.”(SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 27)

Para Paulo Freire, imbricados ao conceito de comunicação estão a interação e o diálogo entre os sujeitos de uma sociedade, combate a ideia behaviorista de comunicação como transmissão de informação. A comunicação é a coparticipação de sujeitos no ato de conhecer, uma situação social em que as pessoas criam o conhecimento juntas, transformando-o (FREIRE, 1971, p. 22) por este ângulo, a maior preocupação do grupo era com o seu quadro pedagógico. O professor de suas atividades, além da competência técnica e domínio de didáticas é um mestre, uma referência das possibilidades de ascensão enquanto cidadão através do conhecimento, uma referência negra aos alunos negros. Esquecendo o acúmulo de bens, o compre, compre, você vale o que você tem, recorrente em nossa modernidade, estes mestres espelham a imensurável possibilidade de agregação à fortuna crítica, motivam a oportunidade de lapidação da essência individual e coletiva proposta nas ações educativas do grupo Jornal do Beiru.

Imbuídos dos conceitos contemporâneos de educação, (a sistemática, a progressista e as conservadora) e linguística, (do letramento e do letramento digital), a preocupação do grupo era a capacitação dos alunos na codificação e decodificação da língua escrita, para exercerem confortavelmente a sua cidadania. Priorizando a concepção progressista, aos alunos foi direcionada a perspectiva de intervirem nas concepções de pauta.

Atentos às contingências da educação contemporânea, os professores, nortearam a aplicação dos quatro pilares da educação (Relatório Jacques Delors – Unesco, 1998): aprender a viver juntos,

aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, como uma estratégia educativa diferencial da escola tradicional na contemporaneidade. A teoria socioconstrutivista, alinhada à pedagogia de Paulo Freire, lapidaram o desenvolvimento do projeto pedagógico da Jornal do Beiru.

Considerando o que os alunos têm algo para ensinar, contar, propor e a realidade de uma atividade multisseriada em um curto tempo, a capacitação que exigia resultados práticos, os professores perceberam que essa só ocorreria com o desenvolvimento individual da produção de escrita/leitura textual e visual, em que os alunos tivessem a competência de aplicá-la no hipertexto. Ao professor cabia a instigação das sensibilidades de escrita e leitura de seus alunos, motivar a sua capacidade de percepção; a tarefa, o desafio da ascensão do senso crítico que dialogasse com a bagagem pessoal e interagisse com os conteúdos ofertados nas disciplinas da oficina do jornal: redação jornalística (texto e imagem – fotografia), cidadania e consciência negra, e diagramação.

Disponibilizar equipamentos: computadores, máquinas digitais era outra questão, visto que na época, 2011, esta possibilidade nos bairros só ocorria em estabelecimentos comerciais (Lan Houses). A infovia transformou todo o percurso pedagógico, os alunos não escrevem tanto, tem que produzir produtos para as suas avaliações: trabalhos digitados, slides, vídeos, nos quais as múltiplas linguagens cruzam-se. O professor como intermediário de todo o conhecimento disponibilizado pela Internet já não é mais o guardião de todo o conhecimento escolar, opera como um mediador de como absorver frutiferamente tantas informações. De como "conectando nossos alunos a outros por meio de redes que o ajudarão a criar e a fazer crescer seu conhecimento de uma maneira que um professor sozinho apenas sonharia em fazer" (MAGEAU, 1994 in HELDE; STILBORNE, 2000, p. 27) podemos ir além às limitações da nossa estrutura educacional.

Nesta formulação a equipe do Jornal do Beiru incentivou e exigiu ao máximo a leitura como estratégia de melhorar a fortuna, o senso crítico e a habilidade de produção textual. "O escritor é aquele que observa e compreende o mundo em que vive antes de encarnar esse conhecimento em histórias, personagens, encenações, imagens, sons." (TODOROV, 1939, Tradução MEIRA, 2009, p. 91). Exercitando a postura de Todorov os professores do Projeto Oficina Permanente de Jornalismo do Jornal do Beiru conseguiram mais um elemento de consolidação para a sua prática educativa, TUCA, 2013, relata:

"Uma história contada, então tem que contar, vocês tem que saber contar boas histórias da forma que você senta numa roda de amigos e vai contar um caso de alguma coisa que você presenciou, que você ouviu, é dessa forma que você vai contar e a gente vai te dar os elementos técnicos pra que você conte a história bonitinha e pra que ela tenha um início, que ela tenha um assunto de maior interesse e que ele venha com a comprovações. Então eles começaram a olhar, a despertar esse desejo de olhar pra coisas com um olhar diferenciado, de ver algum elemento transformador na realidade deles, na realidade do bairro então isso já foi sempre desde o primeiro dia de aula, que eles identificassem esses elementos. É isso que é o jornalismo".

## Conclusão

Um dos marcos na combatividade ao monopólio cultural de Salvador, no século XXI o Jornal concretiza com o seu Projeto Oficina Permanente de Jornalismo do Jornal do Beiru: Memória e História Afrodescendente um diálogo com outras linguagens e semioses, numa sedimentação das atitudes de multiletramento. No lastro do jornalismo literário consolida suas escritas multimodais, coletivas e colaborativas.

Documentos orais desvelam da memória social significados e representações de formações discursivas identitárias em usos de multimediação, desenhados em hipertextos,

transcendem a territorialidade da produção no Beiru para a interatividade de uma à comunidade de prática. Nas redes as pessoas agrupam-se de acordo com seus interesses em comuns, estas atuam como representação virtual dos relacionamentos entre os seres humanos em seu mundo real, em sua condição de representação e encerram várias diferenças quanto as relações não virtuais de comunicação, gerando mudanças nos modos de interação através de textos e discursos (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, passim).

Temos a multiplicidade de linguagens ou semioses na edição digital das redes sociais. Nas oficinas realizadas, os alunos de ensino médio que delas participaram passaram pela experiência de produção de textos de gêneros do domínio jornalístico: notas, reportagens, entrevistas, etc., sempre abordando temas de interesse dos leitores; Capacitaram-se, na prática da escrita jornalística e também como fotógrafos, contando com a colaboração do grafite e de fotobiografias para fornecer imagens, para compor as matérias impressas e garantir a sua inserção comunitária na territorialidade do Beiru, na interatividade das redes sociais e da rede em geral, de forma mista (formato transpositivo e perceptivo). Os textos de gêneros híbridos e os hipertextos, preconizaram na sua produção e uso, além da modalidade escrita, a oralidade – entrevistas e negociação de temas, redação, etc., e a linguagem visual em uma prática educativa inovadora.

### **Agradecimentos**

Ao 7º Seminário Nacional “O Professor e a Leitura de Jornal” em especial ao prof. Dr. Fabiano Ormanze e à Unicamp pela oportunidade e acolhimento. Ao CNPq pelo suporte financeiro à pesquisa de Iniciação Científica e a minha orientadora profa. Dra. Ligia Pellon de Lima Bulhões. A profa. Márcia Guena, a equipe do Jornal do Beiru e a comunidade beiruense pelo acolhimento e colaboração. À profa. Dra. Maria da Conceição Reis Teixeira, zelosa Coordenadora do Colegiado de Letras do DCH1 da UNEB/BA. À equipe do projeto Linguagens, NGEALC / GELLC. Ao PPG/ DCH1 / NUPE e à sua equipe dedicada e preocupada com o Programa de Iniciação Científica. Aos meus companheiros do 7º semestre.

### **Referências**

ALKIMIN, Tânia M. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Celso. Entrevistas. In: MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. (Org.). 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 206.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: EDUSP, 2003.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral, memória, tempo e identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORS, Jacques. *Relatório*. In: Unesco. 1988. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139porb.pdf>>. Acesso em: 22.03.2014.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda. *Guia do professor para a Internet*. Tradução de Edson Furmankiewz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. *Sociolinguistics*. London: Penguin Books Inc., 1971.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

JORNAL DO BEIRU. Disponível em: <[www.jornaldobeiru.com](http://www.jornaldobeiru.com)>, <<https://pt-br.facebook.com/projetojornaldobeiru>>, <<http://jornaldobeiru.blogspot.com.br>>, <[www.slideshare.net/vilmaneres](http://www.slideshare.net/vilmaneres)>, <<http://jornaldobeiru.wordpress.com/2007/10/27/historia-do-beiru/>>, <<http://www.scribd.com/doc/94069012/JORNAL-DO-BEIRU>>, <[www.orkut.com/Home/Communities/Cultures&Community,issuu.com/andrefrutuoso/docs/jornal\\_do\\_beiru\\_11\\_edi\\_o](http://www.orkut.com/Home/Communities/Cultures&Community,issuu.com/andrefrutuoso/docs/jornal_do_beiru_11_edi_o)>, <<http://soteropolitanosdocabula.wordpress.com/2007/07/30/jornal-do-beiru/>>, <<http://comunacabula.blogspot.com/2005/08/sos-ajude-o-jornal-do-beiru.html>>, <<http://pt.scribd.com/doc/86944249/Catalogo-de-registro-da-primeira-mostra-fotografica-a-ceu-aberto-sobre-o-bairro-do-Beiru-Salvador-BA>>, <<https://plus.google.com/photos/+Faf%C3%A1MAra%C3%BAjo/albums/5704717821202275057?sort=1>>, <<http://www.youtube.com/watch?v=zRyNokTHQoU>>. Acesso em: 10.08.2013.

LUCHESE, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGEAU, Thérèse. Will the superhighway really change schools. Apud: HEIDE, Ann; STILBORNE, Linda. *Guia do professor para a Internet*. Tradução de Edson Furmankiewz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 2.

MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Carmen L. G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001. Disponível em: <<http://www.ines.org.br>>.

PEDREIRA, Pedro Tomas. *Quilombos brasileiros*. Salvador: Secretaria Municipal de Cultura da Cidade do Salvador, 1973.

PENA, Felipe. *Jornalismo Literário*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORINI, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística: objetivos teóricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Projeto oficina permanente de jornalismo do Jornal do Beirú. *Jornal do Beirú*. 10. ed., 9. a., novembro/dezembro 2011.

SÃO BERNARDO, Sérgio. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: GADAMER, Hans-Georg; FRUNCHON, Pierre (Org.). *O problema da consciência histórica*. Tradução de Paulo Cesar Duque Estrada. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SHEPERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia. *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Elisabete (Org.) et al. O caminho das águas em Salvador: bacias hidrográficas, bairros e fontes. Salvador: Secretaria Estadual do Meio Ambiente / Ufba / SMA – PMS, 2010. Disponível em: <[www.meioambiente.ba.gov.br/publicacoes/livros/caminho\\_das\\_aguas.pdf](http://www.meioambiente.ba.gov.br/publicacoes/livros/caminho_das_aguas.pdf)>. Acesso em: 20.10.13.

# A CRIAÇÃO DE FILMES PELOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA HISTÓRIA DO BRASIL

Rutemara Florêncio<sup>1</sup>

## Introdução

O ensino de história na escola pública tem sido objeto de estudo há muitas décadas, intensificado desde que o processo de redemocratização trouxe para o ambiente escolar uma diversidade de pessoas, práticas culturais e visões de mundo que antes não apareciam nesse contexto. Pesquisadores como Bittencourt (2004; 2005; 2013), Monteiro (2009; 2013), Pinsky (2004; 2011), Carretero (2007), entre outros, tratam do ensino de história e dos desafios que se apresentam nesta temática relacionando-os a relevância social e política dessa disciplina escolar, fundamental para construção da cidadania e de uma identidade nacional.

Se o debate sobre o ensino da disciplina de História é atual do ponto de vista da formação de professores, conteúdos e objetivos políticos dos currículos, o uso de mídias e novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem também é objeto dos pesquisadores da área de educação e comunicação.

Atualmente, vivemos em um mundo onde a tecnologia assume cada vez mais o papel de mediadora nas relações sociais. A disponibilidade de inúmeras formas de interação e de entretenimento no cotidiano dentro e fora do espaço escolar, condicionadas ao uso dos recursos tecnológicos está tornando cada vez mais “desafiador” despertar a concentração dos alunos nas salas de aula. Quanto aos professores de História, tal fato se constitui como “problemática” uma vez que, no ensino dessa disciplina, a leitura, a pesquisa em textos e documentos é essencial. Além disso, o uso primordial de um único recurso ou ferramenta (livro didático) é questionado pelos alunos já que, cotidianamente estão absorvidos em imagens de diversos modelos: fixas e em movimento, principalmente.

Neste trabalho tratamos das questões relacionadas à construção do conhecimento histórico escolar direcionado a prática de ensino e aprendizagem na disciplina de História através do uso de novas tecnologias e mídias. No entanto aqui, o uso das mídias não está relacionado ao uso do professor de História e sim ao dos alunos que, depois de terem estudado o conteúdo de História “Revoltas na Primeira República do Brasil” construíram filmes de diversas modalidades mostrando como aprenderam e como representariam as revoltas ocorridas no Brasil no período requerido.

A primeira parte deste trabalho trata da construção do conhecimento histórico escolar, da relevância do estudo sobre História do Brasil para formação da cidadania e de uma identidade nacional. Posteriormente, a abordagem trata da prática de ensino atrelada ao uso de mídias no ensino e aprendizagem da disciplina de História. Finalmente, descrevemos os resultados do trabalho dos alunos do ensino fundamental (9º ano) de uma escola pública em Boa Vista, Roraima, que produziram os filmes sobre as revoltas no Brasil da primeira República usando os recursos tecnológicos que já estão acostumados a utilizar no cotidiano: função vídeo de celulares e câmera fotográfica, além de edição dos filmes via computador.

## A construção do conhecimento histórico escolar sobre a história do Brasil

*“Talvez muito da indiferença que se nota atualmente pela vida política de nosso país esteja relacionado ao*

---

<sup>1</sup> Professora de História da Rede pública do estado de Roraima. Mestre em Educação.

*desprezo do passado de nossa vida pública institucional, obscurecido pela prioridade da atualidade cotidiana. Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para participação democrática, somos levados à ignorância e a omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder.”*

Maria de Lourdes Mônaco Janotti

Quando abordamos a construção do saber histórico escolar sobre a história do Brasil, devemos observar que, historicamente a escola e a disciplina de História estiveram inseridas na questão da formação de uma identidade nacional. Bittencourt (2004), ao abordar o ensino da História do Brasil em relação à construção desta identidade faz uma análise temporal sobre o uso político do conhecimento histórico ao longo da história política da nação, adequando-o aos objetivos do Estado em cada período. Assim, os conteúdos de História disponíveis em cada época serviam para enfatizar nacionalismo, patriotismo, dependência econômica de grandes economias mundiais, papel do Brasil no mundo globalizado, entre outras vertentes que se adequassem ao sentido (político) da existência do Brasil naquele momento.

Os objetivos políticos, para Bittencourt (*idem*) modelam o formato do conhecimento histórico presente nos livros didáticos e no ensino da disciplina de História no ambiente escolar. Sendo a escola objeto do Estado, o ideário político que esse representa influencia os objetivos educacionais relacionados à instituição escolar. Nesse caso, a problemática atual da “identidade nacional” está ligada ao tipo de cidadão que se quer formar através da escola, sendo tal formação legalmente instituída através de documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais) e leis (LDB 9394/96).

Hoyos e Barrio (2007, p. 129), ao analisarem aspectos cognitivos e afetivos ligados à identidade nacional observam que a “reflexão político-social” é a própria identidade nacional: “(...) o processo de construção pessoal da identidade nacional ilustra a gênese do indivíduo como pensador político e contribui, entre outras coisas, para compreender sua conduta como cidadão”. Assim, observamos que o sentimento de pertencer a um país é uma construção social, oriunda da família, da escola, do acesso a informações via meios de comunicação, entre outros.

A História do Brasil, organizada didaticamente, para Bittencourt (*idem*), privilegia grupos e classes no encadeamento dos fatos históricos que, essencialmente em sua escrita colocam o aspecto político como central. Nesse caso, consideramos que a democracia, para ser uma prática aprendida e materializada nas ações de todos os indivíduos, deve através do conhecimento histórico, privilegiar a diversidade da participação social nos acontecimentos. Janotti (2013, p. 52) observa que:

Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular e erudita.

Entendemos, portanto, que o modelo metodológico pelo qual a História do país é abordada (onde todas as classes sociais são contempladas na construção dos fatos) juntamente com a forma pelo qual o professor da disciplina organiza didática e metodologicamente esse conhecimento contribui para construção de um saber histórico escolar significativo e ativo. Com a inserção de grupos anteriormente “esquecidos” pela História brasileira, uma nova percepção sobre a participação popular tem lugar na sala de aula, o que leva alunos e professor a sentirem-se como sujeitos ativos nos processos de luta por direitos e garantias democráticas no tempo presente.

Bittencourt (2004, p. 198), ao analisar os modelos didáticos de organização dos conteúdos de História considera mais adequada aquela que trabalha “por eixos temáticos”, pois “(...) fornece ao professor uma maior autonomia no processo de seleção de conteúdos e se baseia em fundamentação de propostas cujas problemáticas são aquelas vividas pela sociedade brasileira”. Assim, concordamos que o modelo por temas está mais adequado aos interesses de uma escola que tem como objetivo atender democraticamente a todas as camadas sociais, observando a participação das mesmas nas mudanças e permanências da política nacional e dos rumos do país.

Para além da escolha dos temas que melhor atendam aos objetivos do ensino e aprendizagem na escola, Bezerra (2004, p. 42) observa que as metodologias utilizadas para construção do conhecimento histórico mesmo no saber histórico escolar “(...) torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.” Essa autora estabelece que a forma pela qual o saber histórico é organizado contribui para que os alunos pensem sobre o papel que possuem no contexto social do país e se percebam como cidadãos ativos. Schmidt (2013) identifica o papel do professor de História nesse processo como alguém que ao ensinar, pode proporcionar aos alunos que participem da construção da História.

### **O uso de novas tecnologias e mídias na prática de ensino em história**

A vida cotidiana está midiaticizada. A pesquisa do IBGE<sup>2</sup> realizada em 2010 e divulgada em 2012 atestou que a televisão está presente em mais de 95% dos lares brasileiros sendo esse o meio (*media*) mais utilizado para informação e entretenimento. Em qualquer situação ou circunstância, através das novas tecnologias, imagens de tudo e qualquer coisa, informações das mais diversas inundam nossa realidade de tal forma que somos levados a pensar a vida do ponto de vista do espetáculo: tudo pode ser transformado em imagens (fixas ou em movimento), opiniões e notícias que circulam rapidamente chegando aos extremos do planeta com milhões de pessoas acessando-as. Para Melo e Tosta (2008, p. 37) “A mídia possui uma vocação socializadora. Ela tem o poder de disseminar bens culturais, símbolos, imagens e sons, tornando-os comum a toda população.” Nesse caso, consideramos que a mídia tem participação fundamental no cotidiano dos grupos sociais, oferecendo a cada um, produtos que sejam de seu interesse.

A conexão da realidade com aquilo que acontece do outro lado do mundo ou do outro lado do muro de nossas casas é feita, preferencialmente, por imagens. Sendo tudo tão “imagético” e veloz, como poderíamos no ensino e aprendizagem da disciplina de História, conquistar a atenção dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, já que, imersos numa realidade compreendida pela imagem e incontáveis informações, a concentração para leitura e pesquisa sobre a História se constitui como um desafio?

Antes de abordarmos a questão da inserção de mídias e novas tecnologias na prática de ensino e aprendizagem da disciplina de História, é necessário atentarmos para a importância do estudo dessa disciplina escolar. Miceli (2011, p. 40) considera que “(...) o aluno deve ser incentivado a desenvolver uma espécie de sentido histórico, para atuar no mundo em que vive (...)”. Tal consideração se refere ao presente da vida relacionado ao passado onde ambos dialogam dialeticamente produzindo sentidos. Já disse Ferreira Gullar<sup>3</sup>: “Na verdade, todos nós somos o que vivemos e, de certo modo, o passado constitui também o nosso presente, quer o lembremos ou não.” Assim, observamos que o passado não se dissocia do indivíduo ou da sociedade, ao passo que ele nos dá elementos para compreensão também do presente: ele é (simbolicamente) uma referência.

<sup>2</sup> <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/ibge-pela-1-vez-domicilios-brasileiros-tem-mais-tv-e-geladeira-d.html>>.

<sup>3</sup> <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/35811-ah-ser-somente-o-presente.shtml>>.

Na escola, o estudo da história é organizado politicamente através dos currículos previamente estabelecidos e nos quais estão todos os conteúdos que os alunos devem aprender na disciplina. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizado em 1996, se constituem como um manual de apoio para professores do ensino básico onde constam objetivos, competências e habilidades a ser desenvolvidos tanto no ensino fundamental I e II quanto no ensino médio. Assim, ao elencar os objetivos para o ensino de história no ensino fundamental II, os PCN's de História (1998, p. 43) destacam que:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

Observemos que a dimensão temporal é uma referência fundamental para a construção do saber histórico escolar servindo como base para a compreensão dos fatos históricos e relações desses com presente. Dessa forma, estabelece-se uma ligação entre o que se constrói como saber histórico na escola e as atitudes de cada indivíduo no cotidiano fora dela.

O saber histórico escolar é construído de forma colaborativa. A colaboração é realizada pelos diversos agentes que participam da escola sejam eles o professor, aluno, gestores e comunidade escolar. Ao professor cabe organizar didaticamente o ensino observando o uso de recursos, técnicas, estratégias e conhecimento histórico produzido academicamente para o exercício de sua atividade e ao aluno cabe participar ativamente desse processo, tendo seus saberes valorizados na situação escolar (SCHMIDT, 2013). Nesse caso fica evidente que a interação entre professor e aluno é importantíssima para que os objetivos do ensino e aprendizagem da disciplina sejam atingidos.

A interação propicia a aproximação do professor com os alunos, porém o professor ainda é o agente determinante na condução do trabalho uma vez que a formação profissional prevê estudos e aprendizagens para organizar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem. Miceli (*idem*, p. 41) adverte que “(...) para ensinar História, é preciso gostar de História.” Segundo o autor, esse apreço pela área fortalece a ação do professor fazendo com que “(...) formulas e convenções consideradas tradicionais possam ser superadas ou aprimoradas, para por em seu lugar um ambiente marcado pela reflexão e animado pelo debate”. Nesse caso, entendemos que cabe ao professor estimular o estudo dos fatos históricos adaptando práticas, escolhendo recursos e oferecendo meios para que os alunos atinjam os objetivos propostos e desenvolvam apreço pela História.

Florêncio (2011) mostrou, em pesquisa com alunos do ensino básico, questionamentos dos mesmos a respeito do uso (ou não uso) de mídias no ensino de História. Os pesquisados consideraram o uso de um único recurso didático – o livro de História distribuído para a escola pública – como o grande motivo para que as aulas de História, ao seu entender, sejam “monótonas” e “chatas”. A inserção de uma minissérie histórica veiculada pela televisão e considerada como elemento coadjuvante na representação dos fatos históricos (diferente daquilo que se aprende no ambiente escolar), foi entendida como uma forma de debater tanto esses fatos históricos e as fontes quanto o uso que a televisão faz dos mesmos e os propósitos desse uso. Assim, nas representações dos alunos pesquisados, o uso de mídias torna as aulas de História mais interessantes e reflexivas, contribuindo para a formação de uma visão crítica da “história” veiculada pela televisão e de uma reflexão sobre a produção televisiva.

As críticas tecidas à prática de um único recurso didático nas aulas de História pelos alunos, levanta uma importante discussão: o uso de mídias e das novas tecnologias na sala de aula. É importante ressaltar que não foi sugerido pela pesquisa que o uso do livro ou outro

dispositivo de leitura deva ser deixado de lado, mas sim que outros recursos e estratégias nas aulas de história seriam bem-vindos. Schmidt (2013, p. 63) observa que:

A transposição didática das inovações tecnológicas é, atualmente, outra questão fundamental e imprescindível no ensino de História, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores como para a prática de sala de aula.

Para essa pesquisadora, é necessária a discussão do papel das novas tecnologias (e suas linguagens) na educação e no ensino de história não apenas como recursos ou técnicas de ensino, mas como objetos de reflexão de acordo com aquilo que veiculam. Tal questão foi trazida à tona pela pesquisa de Florêncio (*idem*), quando os alunos mencionaram que ao utilizar um filme ou uma minissérie histórica, o professor poderia organizar uma discussão sobre os procedimentos de produção e encadeamento dos fatos, as fontes consultadas e o elemento ficção presente no produto midiático.

Podemos considerar que a prática do ensino de História na realidade atual, portanto, se condiciona aos interesses daqueles que participam do processo educacional no ambiente escolar – alunos e professores diretamente – e, num mundo midiático, a escola não pode se negar a trazer as novas tecnologias e as mídias que circulam nessas tecnologias para compor o processo de ensino e aprendizagem problematizando-as e refletindo sobre a ligação entre essas tecnologias, o currículo e a prática pedagógica (SCHMIDT, 2013).

Podemos considerar que o trabalho com imagens em movimento as quais estejam ligadas aos conteúdos de história e as competências que se quer desenvolver através da disciplina de História produz a inserção do processo de ensino e aprendizagem no contexto social atual e questiona a midiática da vida e do cotidiano sem que se perca o caráter temporal e científico do conhecimento histórico. Além disso, tal inserção se constitui como uma necessidade da escola em construir o debate sobre o poder da mídia e seus produtos no mundo atual e assim atender ao objetivo central da educação que é o de formar cidadãos críticos e participativos.

### **A criação de filmes pelos alunos do ensino fundamental (9º ano) a partir das revoltas da primeira república no Brasil**

A utilização de mídias no campo da educação tem sido objeto de autores como Schmidt (2013), Melo & Tosta (2008) que tratam dessa importante inserção no cotidiano da sala de aula uma vez que vivemos numa sociedade midiática que está presente no ambiente escolar. Jacks, Menezes & Piedras (2008), estudam os processos de recepção na área da comunicação e que, incluem os sujeitos escolares diretamente. Assim, a abordagem do uso das mídias se relaciona aos produtos que por elas são produzidos e recepcionados (ou apropriados) de diferentes formas pelos usuários e espectadores que são também os alunos das instituições escolares. Esses, por sua vez, são capazes de transformar o que leram, viram e ouviram em outros produtos de mídia, porém, com significado para o aprendizado das disciplinas e em especial, de História.

A apropriação de qualquer tipo de informação ou conhecimento é algo constante no cotidiano de todos. Essa apropriação pode ou não ser externalizada dependendo da necessidade ocasional. Na escola, o processo de apropriação do conhecimento é algo constante e que, geralmente, deve ser externalizado como algo que foi apreendido. Nesse caso, as estratégias de ensino são importantes porque ajudam a produzir saberes que possuem objetivos políticos e sociais.

O uso das mídias (cinema, televisão, internet) como objeto de ensino foi abordada anteriormente e não apenas como estratégia, mas como fonte de reflexão daquilo que por elas é

produzido. Porém, o fato é que, comumente, o professorado utiliza as mídias (e seus produtos) para a situação de ensino; raramente os alunos se constituem como produtores de conhecimento vinculado aos modelos midiáticos e as novas tecnologias no campo da aprendizagem. Partindo de tal situação, procuramos inverter os usos da mídia (cinema) nas aulas de História de quatro turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista, RR no 4º bimestre de 2013.

A organização das atividades referentes à produção de filmes pelos alunos do ensino fundamental partiu primeiramente do estudo sobre as revoltas populares ocorridas durante a primeira República (1889 a 1930) no Brasil. Aos alunos foi aplicado o método de “fichamento” para que aprendessem a organizar as principais questões referentes à Revolta de Canudos, do Contestado, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Tenentismo e Cangaço. Cada revolta foi amplamente estudada e cada grupo (formado por seis alunos) escolheu o tema de sua preferência e o estilo de filme que iriam produzir.

As revoltas sociais ocorridas no Brasil de 1889 a 1930 foram escolhidas como temáticas para compor filmes devido às questões sociais e políticas nelas inseridas, porém, foi a participação das camadas sociais menos favorecidas e insatisfeitas com a situação econômica, política e social do período que se constituíram como questão principal a ser destacada no conjunto da situação de ensino e aprendizagem. Para que os alunos encontrassem relações entre passado e presente, foi utilizado como problemática inicial os movimentos sociais organizados entre junho e julho de 2013. Dessa forma, os alunos puderam perceber que a participação popular em manifestos é histórica e que alguns motivos continuam se repetindo mesmo passado mais de cem anos entre alguns acontecimentos e outros.

Para produzirem os filmes, os alunos participaram de oficinas sobre produção e edição de filmes através de programas disponíveis em computadores e da função “vídeo” inserido em celulares e câmeras fotográficas. Essas oficinas sobre produção e formatação de filmes foram organizadas pelos bolsistas do PIBID/UFRR<sup>4</sup>- curso de Licenciatura em História. Assim, cada grupo passou a desenvolver um roteiro para produção do filme que escolheu (e do tema), sendo esse roteiro apresentado semanalmente na classe a fim de ser avaliado pelo professor, pelo grupo de alunos e os bolsistas PIBID/UFRR. É importante salientar que o cuidado com a transposição do tema para um estilo cinematográfico foi sempre requerido ao alunado a fim de que, o filme tivesse o sentido “histórico” adequado à época em relação a vestimentas, falas e ações dos personagens. Para Napolitano (2013, p. 92) o professor pode desafiar os alunos a sintetizarem “(...) o conteúdo, personagens e as narrativa do filme articulando palavras, imagens, sons e objetos incorporados de outras fontes ou desenvolvidos pela própria classe”. Assim, todo o processo de pesquisa e construção do filme, foi contemplado na atividade possibilitando aos alunos desenvolverem articulações entre as etapas de produção.

Ao terminar os roteiros sobre cada revolta escolhida, os grupos passaram a fase de produção do filme que durou cerca de quatro semanas; sendo essa produção organizada como atividade extraclasse, uma vez que os conteúdos já haviam sido problematizados e estudados. Ao todo tivemos 04 produções dramatizadas (Revolta da Vacina, Cangaço, Revolta da Chibata e Revolta do Contestado); 04 produções que reuniram na produção a fotografia, música e texto e edição de imagens (Cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Revolta de Canudos) e 01 produção que reuniu imagens sobre a revolta e a narração dos alunos feita em áudio. Todas essas produções foram apresentadas em evento organizado pela escola a toda comunidade escolar no final do ano letivo de 2013 e premiadas (1º, 2º e 3º lugar) segundo a preferência do público presente.

Ao premiarmos os três primeiros colocados, seguimos o regulamento estabelecido no início da atividade, portanto todos os alunos estavam cientes que, além de funcionar como meio avaliativo para

---

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES) /Universidade Federal de Roraima.

a professora de História, as produções estariam competindo entre si como em um festival de cinema. Entendemos que essa competição assim como a atribuição de uma nota da disciplina foi uma forma de motivar os alunos despertando maior interesse para realização da atividade.

A apresentação das produções na escola e as escolhas do público mostraram a opção do coletivo escolar pelas dramatizações que representaram as revoltas, uma vez que, os três filmes escolhidos foram aqueles que mostraram os alunos atuando como atores na história: Revolta da Chibata, Cangaço e Revolta da Vacina. Essas escolhas mostram a força do elemento cinema: imagético, teatral e dramático na construção de uma história, seja ela, baseada em fatos reais ou pura ficção conforme mostrou pesquisa de Florêncio (2011) sobre o uso de minisséries históricas como objeto de estudo na disciplina de História. Costa (2013) observa que existe mágica no cinema porquanto ele possibilita que nosso imaginário seja por ele projetado, possibilitando que vivenciemos outras experiências e situações que, na vida real, não podemos vivenciar.

### **Considerações finais**

No texto “O ensino de História e a pedagogia do cidadão”, Elza Nadai (2011) levanta um questionamento acerca do papel que professores de História possuem na manutenção (ou mudança) do sistema excludente que opera na educação brasileira pública. Em determinado ponto, aborda as referências padronizadas de desempenho escolar, comuns a maior parte do professorado e que remontam a uma época onde o papel do professor e da escola eram outros. Tomando como base esse questionamento, pensemos na prática, nos temas e nas metodologias que contribuem no processo de ensino e aprendizagem de História.

A construção do saber histórico escolar se relaciona às questões políticas presentes nos currículos oficiais e também a prática de ensino dos professores da disciplina de História uma vez que, esses são os agentes que organizam a situação de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse caso, o professor é o responsável pela escolha dos conteúdos, metodologia que utiliza na situação de ensino e também pelos recursos que escolhe na composição das aulas e das atividades avaliativas.

A responsabilidade do professor na condução das aulas de História também assume uma postura política, pois de acordo com objetivos de formação do alunado (competências e habilidades requeridas para as ações e relações sociais, cidadania, trabalho, entre outros) as escolhas metodológicas são feitas e os temas de História, escolhidos. Bernard Charlot (2013) observa que a educação baseada em competências é uma necessidade de um mundo em que o profissional está incumbido de “resolver problemas”. Assim, se o objetivo da escola é formar indivíduos para atuarem no mundo, nada mais apropriado, portanto, que as mídias (tão onipresentes na vida cotidiana) façam parte do processo de ensino tanto como objeto de estudo e debate como também para apropriação de seus mecanismos de produção.

A pertinência do trabalho educativo e criativo que fundamentou a atividade de produção de filmes pelos alunos do ensino fundamental possibilitou mudar a prática avaliativa rotineira (testes, provas, exercícios no caderno) para uma proposta que englobou, não apenas o conhecimento dos alunos sobre o assunto, mas a reflexão dos mesmos sobre “quem” (também) constrói a História. Aliado a isso, o processo de produção dos filmes levou-os a pesquisa sobre como o cinema e a televisão são construídos, os interesses dos produtores e também dos espectadores. Com o trabalho em grupo dividiram opiniões, conhecimentos e construíram saberes que ficarão para toda vida.

As histórias das revoltas no Brasil da primeira república, contadas a partir da percepção dos alunos do nono ano, mostraram que, com o advento das novas tecnologias, os recursos para o ensino das diversas disciplinas, e aqui, da História, se tornaram acessíveis e de fácil utilização, se constituindo como elementos motivadores da aprendizagem. O sucesso que a atividade alcançou junto a todos os participantes durante a produção de cada filme e ao fim, com a exibição pública, atesta que as

mudanças na prática de ensino e o uso de mídias e tecnologias no ensino e aprendizagem acrescentam maior sintonia da educação escolar e o ensino de História com o cotidiano extraclasse.

## Referências

BARRIO, Cristina Del; HOYOS, Olga. O significado cognitivo e afetivo da identidade nacional em crianças e adolescentes colombianos e espanhóis. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Cristina. *Educação, Imagem e Mídias*. São Paulo: Cortez, 2013.

FLORÊNCIO, Rutemara. *Recepção e Representações Sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio*. Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/Rutemara-completa.pdf>>.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (1998). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)>.

MELO, José Marques de Melo; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

# NAS PISTAS DE VELÁZQUEZ: PRODUÇÃO IMAGINÁRIA E ONTOLOGIA NA SOCIEDADE DAS ILUSÕES

Sheila Daniela Medeiros dos Santos<sup>1</sup>

## Introdução

No livro *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) enfatiza que a arte é o social em nós, que a arte está ligada ao trabalho e é um ato criador e, ainda, que sem a arte não haverá o novo homem. Para sustentar essa premissa, Vigotski (2001) recorre à matriz que lhe serve de referência, o materialismo histórico e dialético, e retoma o conceito de trabalho em Marx, no sentido de que o homem transforma a natureza e ao transformá-la também se transforma. Nessa linha de raciocínio prioriza, fundamentalmente, dois aspectos primordiais: a produção imaginária e a questão semiótica.

Esses dois aspectos, embora sejam explicitamente distintos entre si, compõem elementos de uma única temática: a constituição da condição humana. Essa temática, por sua vez, é suscitada particularmente pelos trabalhos de Lev S. Vigotski, principal representante da perspectiva histórico-cultural em psicologia, e evidenciada sobretudo nas diferentes formas de sociabilidade que são criadas pelos homens e que marcam a história humana.

Cumprir lembrar que a função semiótica possibilita ao indivíduo transformar um objeto de conversão em outra coisa sem deixar de ser o que é. Nesse sentido, a significação transforma o modo de existência, mas não altera a sua essência. Isso quer dizer, conforme Pino (2006), que os processos semióticos são capazes de conferir ao meio natural e ao meio cultural uma significação, transformando-os num evento simbólico.

Essa questão, que representa um dos elos epistemológicos dos estudos de Vigotski (1999), também foi abordada por Bakhtin (1986) no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*. Para esse autor, um objeto físico, ao converter-se em signo, não deixa de fazer parte da realidade material, mas passa a refletir e refratar, em certa medida, outra realidade. Nesse sentido, Bakhtin (1986) assevera que “a significação é a função do signo” e que “todo signo é social por natureza” (BAKHTIN, 1986, p. 58).

Ao relacionar essas premissas teóricas sobre produção imaginária e semiótica com os textos que Vigotski (2001) escreveu especificamente sobre a arte e a estética, é possível destacar o papel fundamental da arte na vida humana, uma vez que, segundo esse autor, a arte recolhe da vida o seu material, porém a consciência humana confere-lhe a possibilidade de ir além no momento de produção de algo que ainda não está nas propriedades desse material.

Desse modo, Vigotski (2001) acrescenta que a arte demanda uma espécie de processo de refundição e condensação da realidade que se realiza através de um sentimento social objetivado, materializado e fixado em objetos artísticos que, por sua vez, se tornam instrumentos da sociedade. Portanto, para Vigotski (2001), produzir uma obra de arte é converter o natural em cultural ao mesmo tempo em que vivenciá-la é converter em pessoal algo que é social.

Duarte (2008), fundamentando-se em Lukács (1972), afirma que a obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade, de tal forma que a obra de arte se institua como mediadora entre o indivíduo e a vida.

Dado a importância da arte para a formação humana, o presente trabalho objetiva problematizar aspectos da produção imaginária e da ontologia do ser social, a partir da leitura

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Goiás (UFG).

de uma das mais famosas obras de arte do pintor espanhol Diego Velázquez, intitulada *Las Meninas*, com base na perspectiva histórico-cultural em psicologia.

A opção pela leitura desse quadro justifica-se pelo fato de Velázquez empreender um jogo magnífico de perspectiva, luz, sombra, espelho e posições no plano espacial, que além de conferir um caráter ousado e enigmático à obra, o que incita indubitavelmente a produção imaginária, também reporta diretamente ao inescapável processo da semiose humana, aspecto fundante da ontologia do ser social.

Por outro lado, não se tem a pretensão de realizar uma leitura exaustiva da obra de Velázquez, mesmo porque a partir do século XVII, muitos foram os pintores que se sentiram compelidos a realizar uma interpretação da obra ou a confrontá-la, casos de Goya, Degas, Manet e até Dali. Picasso, em particular, também conferiu uma incrível atualidade à tela em 1957. De lá para cá, escritores como Gombrich (1999) e Foucault (2010), da mesma maneira, arriscaram uma interpretação.

Portanto, dado a complexidade da obra e os limites de espaço desse artigo, almeja-se apenas levantar alguns pontos específicos para discussão, tendo como referência, o que torna esse trabalho distinto, a perspectiva histórico-cultural em psicologia.

### **A obra: enigmas retratados**

O quadro intitulado *Las meninas*, produzido pelo pintor espanhol Diego Velázquez entre 1656 e 1657 encontra-se no Museu do Prado, em Madri. Trata-se de um dos quadros mais fascinantes e enigmáticos da história da Arte que se tornou objeto de estudos controversos (WOLF, 2006).

O quadro mostra a infanta Margarida Teresa com suas damas de companhia e com dois anões da corte europeia que, na época, representavam figuras populares que entretinham a nobreza. Atrás, porém, ainda em primeiro plano, há dois personagens que sugerem interpretações diferentes por parte dos estudiosos: alguns acreditam tratar-se de uma freira e um padre, cuja presença representaria o poder da Igreja na Espanha; outros julgam ser a aia das damas de honor e um escudeiro que escoltava a infanta Margarida. Ao fundo da sala, notam-se quadros de enormes proporções pendurados na parede. Abaixo dos quadros, em uma moldura escura, supostamente um espelho, vê-se o rei Felipe IV e a rainha Mariana. Em uma porta aberta ao fundo, na realidade o ponto de fuga da perspectiva cônica, encontra-se um membro da corte, contemplando o momento. E Velázquez, segurando a paleta e o pincel, está posicionado diante de uma grande tela da qual só é possível ver a parte de trás.

Algumas questões que geralmente emergem a propósito desse quadro são as seguintes: O que Velázquez está pintando na tela e o espectador não consegue ver? Em que local do salão real está Velázquez para pintar ao mesmo tempo a cena e a si próprio? Onde estão o rei e a rainha para serem projetados no suposto espelho?

Segundo Wolf (2006), inúmeros estudos matemáticos e em perspectiva foram realizados por arquitetos, engenheiros, historiadores de arte e especialistas de teatro do mundo todo. Desses estudos resultou as mais diversas interpretações.

Foucault (2010), no brilhante ensaio *Las Meninas* contido no livro *As palavras e as Coisas*, delineia uma instigante versão.

Para Foucault (2010), o principal motivo do quadro que Velázquez executa é o casal real. Nesse caso, a princesa, as damas de honor e os demais visitantes estariam presentes no salão do palácio apenas para distrair os soberanos na sua longa pose.

Segundo Foucault (2010), Velázquez, em um lance sagaz, revela o tema da obra através do reflexo ao fundo do salão no espelho. Nessa leitura de Foucault (2010), o lugar do pintor, bem como do rei e da rainha, é o mesmo; por conseguinte é o mesmo, também, o lugar dos observadores.

O poeta Ferreira Gullar também escreveu e publicou um ensaio a respeito do quadro *Las Meninas* no livro *Relâmpagos*.

No referido ensaio, Gullar (2003) decifra o quadro como o reflexo de um espelho e altera o eixo da interpretação de Foucault, deslocando o tema da pintura de Velázquez para a princesa e as damas de honor:

um espelho que não se vê, de cuja existência se sabe apenas pelas coisas que reflete: o pintor, as meninas e as mulheres, o cão e também, lá no fundo, um homem que se detém numa escada: ao seu lado, refletidas noutro espelho pequeno, as imagens do rei e da rainha, que entraram na sala, no outro extremo do aposento, fora de nossa vista. (GULLART, 2003, p. 30).

Nesse ínterim, convém mencionar, ainda, o ensaio produzido pelo artista plástico Ricardo Coelho, intitulado: *Las meninas: uma fissura no tempo*.

No referido ensaio, Coelho (2003) questiona as leituras de Foucault e de Gullar ao analisar: a justaposição dos olhares; a localização dos personagens que se encontram no campo de refração dos supostos espelhos; e, ainda, outra pintura da Infanta Margarida, produzida em 1659, em que a postura, a disposição dos braços e o olhar são semelhantes, com ínfima diferença no que diz respeito a inversão de ângulo.

Durante essa análise, Coelho (2003) afirma que seria impossível explicar o quadro como uma cena vista em um único momento em um espelho de grandes proporções. Isso porque, diz o autor, se dois espelhos fossem usados para fazer uma simulação física a partir da suposição de Foucault e Gullar a despeito da obra, seria possível observar que o rei e a rainha estariam representados em proporções um pouco maiores em relação às suas dimensões reais, devido o distanciamento necessário no espaço para que toda a cena fosse captada no mesmo espelho. Nesse caso, os monarcas estariam se sobrepondo e ocultando “as meninas”.

Portanto, na leitura realizada por Coelho (2003), o que teria ocorrido foi o seguinte: Velázquez dispôs a infanta Margarida e as damas de honor com simetria para a realização do quadro, assim como os anões, a aia e o escudeiro. A ampla tela e Velázquez, nesse momento, inexistem na representação assim como o espelho em que se apresentam os soberanos.

Enquanto Velázquez executa a pintura, um cortesão passa e se rende ao que ocorre no salão real, tornando-se testemunha ocular da cena. Posteriormente, os soberanos entram no salão, atrás de Velázquez, e observam a realização do trabalho em que a filha é o tema principal. A infanta Margarida, por sua vez, ao notar a presença dos pais esboça um sorriso enviesado. Nesse instante, estabelece-se um ponto de tensão: Velázquez está entre a família real e de costas para os monarcas. O tempo e o espaço se transformam em óbice e em desafio para o pintor, uma vez que ainda há que se considerar a relação de respeito hierárquica com o rei e a rainha.

Então, Velázquez, em sua atividade criadora, sobrepuja os obstáculos da imagem projetiva a fim de unir toda a cena da qual faz parte numa única superfície. Nesse sentido, Velázquez pinta primeiramente as meninas, em seguida introduz o simulacro de um espelho ao fundo do amplo salão para incluir o excerto de um tempo passado mostrando não os soberanos, mas a própria experiência ao virar-se para reverenciar o rei e a rainha. Segundo Coelho (2003), esta seria a primeira parte de uma tática ardilosa bem arquitetada por Velázquez.

Para corroborar essa tese, análises realizadas por Schapiro (2002) a despeito da representação do tempo na arte e o seu desdobramento no interior do espaço pictórico tridimensional, evidenciam que no século XV, o aumento ou a diminuição das dimensões das figuras era equivalente aos intervalos de tempo e a distância entre os fatos retratados.

Já na segunda parte, a saída encontrada por Velázquez é tão magnificente que ele se autorretrata recorrendo a um espelho, possivelmente, o único e autêntico espelho utilizado no quadro (COELHO, 2003).

Velázquez movimentava a enorme tela em 180° no sentido anti-horário (como se planejasse retornar no tempo) em um espaço que acabara de retratar, posicionando-a próxima do local onde estavam seus modelos e tendo como cenário a imagem que já é cenário na grande representação (COELHO, 2003).

Essa proposição é certamente aceitável, uma vez que, ao observar a localização de Velázquez no quadro e voltar a atenção para a sua posição frente à pintura dentro da pintura, a qual, hipoteticamente oculta-se o enigma, nota-se que se trata exatamente da mesma posição.

Por fim, o quadro apresenta Velázquez no lado esquerdo de sua primorosa obra com o fundo da tela visível a observar-se no espelho, cujo lugar ocupa o espectador.

Para empreender esse exercício imagético, Velázquez suplanta a estruturação do tempo e demonstra, em uma mesma superfície de representação, a possibilidade de vislumbrar dois momentos distintos no tempo e no espaço. Em outros termos, Velázquez ousa fazer algo surpreendente para o contexto de sua época: uma “montagem fotográfica” (COELHO, 2003).

### **Da produção imaginária à ontologia do ser social**

Da mesma maneira que há diversas leituras e modos de interpretar a pintura de Velázquez, há diversos olhares e modos de explicar as questões, as contradições e os descompassos que surgem na cotidianidade de nossa sociedade. Com efeito, confrontar as interpretações torna-se algo imprescindível, uma vez que esse embate não permite conclusões definitivas, mas abre uma nova forma de olhar e analisar os enigmas.

Desse modo, se há enigmas a serem desvendados no quadro, há também paradoxos e aspectos ideológicos a serem desvelados na vivência cotidiana.

Para isso é necessário fazer o mesmo movimento empreendido na leitura do quadro de Velázquez, a fim de ir além do perceptivo, suspeitar de algo que está atrás das aparências e confrontar as experiências, as hipóteses e os conhecimentos.

Como cada perspectiva teórica prioriza em suas investigações aspectos distintos e apresenta explicações bastante diferentes, faz-se necessário buscar pontos de ancoragem em um referencial teórico consistente que fundamente as reflexões durante o processo de investigação.

Na perspectiva histórico-cultural em psicologia, em que se inscreve o presente trabalho, a produção imaginária reporta-se a determinadas características constitutivas do modo de ser humano do homem, como a capacidade criadora alcançada durante o processo evolutivo – capacidade esta que permite ao homem apropriar-se dos rumos de sua própria evolução.

De acordo com Pino (2006, p. 48), se a produção imaginária “constitui um dos pilares do processo de humanização”, pode-se depreender dessa afirmação que o que está em jogo no debate dessa questão é a ontologia do ser social.

Na epistemologia materialista histórico-dialética, base da perspectiva histórico-cultural em psicologia, as proposições de Marx (1983) são enunciados ontológicos, formas e condições de existência determinadas.

Marx (1983) desvela, na atividade humana criadora de transformação da natureza em meios necessários à sobrevivência, a categoria central do ser social. Em outros termos, o trabalho, na ontologia materialista, é produção e expressão da vida social e é ponto de partida e de chegada da humanização do homem (LUKÁCS, 1979).

Por conseguinte, a constituição do homem com base no trabalho somente pode ser compreendida na totalidade da existência humana-societária, ou seja, na produção e reprodução das

condições da vida material: “O que os homens são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 28).

Nessa direção, a teoria marxiana busca fundamentação na própria atividade do homem e nas formas de existir do ser social. Para Marx, o sujeito e o objeto não se diferenciam por serem meros artifícios do mundo exterior. Os sujeitos são seres humanos ativos diante dos objetos e os objetos são os instrumentos produzidos pela atividade dos sujeitos.

Nesse caso, a subjetividade e a objetividade são pares distintos, porém inseparáveis da autoprodução e da *práxis* humana. Pensar e ser são instâncias indubitavelmente diferentes, mas estão ao mesmo tempo em unidade mútua (MARX, 2004). A subjetividade emerge como a possibilidade de ser signo e símbolo no mundo e a objetividade (atividade real e concreta), como campo de possibilidades. Na compreensão da ontologia materialista o indivíduo é, ao mesmo tempo, subjetividade e objetividade enquanto o concreto é apreendido através da construção de categorias de análise de determinado objeto.

Convém ressaltar que Marx, ao introduzir as condições de produção e reprodução da vida material pelo homem na esfera das categorias econômicas políticas, torna possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas (LUKÁCS, 1979).

Nesse momento emerge um dos mais evidentes enunciados ontológicos:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como produzidas por sua própria ação (MARX; ENGELS, 1999, p. 27).

Assim, para compreender a realidade social é necessário partir da objetividade social. A apropriação da realidade social é uma intrínseca relação entre subjetividade e objetividade. Se a realidade objetiva pelo fato de ser produto da *práxis* humana, é subjetividade objetivada, a subjetividade, do mesmo modo, é a realidade objetiva que assumiu forma subjetiva (MARX, 2002).

Este modo de desvelar a realidade social, e que se tornou o centro do pensamento marxiano, não se assemelha de forma alguma ao empirismo pragmático, uma vez que enfatiza o real como nexos para a compreensão do mundo social, como existência concreta constituída histórica e culturalmente, impulsionada por rupturas e (des)continuidades que demandam superações no confronto com o mundo dos homens.

A ontologia materialista consagrada pela crítica de Marx e asseverada por Lukács captura a lógica da realidade concreta, de tal forma que a história deixa de ser uma coleção de fatos desconexos.

Marx faz a crítica da totalidade da existência humana societária, do modo como o homem produz e reproduz a própria vida, e procura apreender o processo histórico da humanidade na sua concretude. Esta maneira de considerar o substrato real do desenvolvimento social parte de pressupostos concretos, os homens, em condições determinadas, aparentemente visíveis.

O Concreto, por sua vez, é ponto de partida da observação imediata e da representação, mas também é o ponto de chegada, ou seja, o processo de múltiplas determinações, a unidade da diversidade. Nesse sentido:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Portanto, a perspectiva teórico-filosófica marxista que se caracteriza como a pedra angular em que se edifica a psicologia histórico-cultural, não apenas mostra caminhos possíveis a serem trilhados para a apropriação do mundo dos homens em bases objetivas e em sua concretude histórica, mas também oferece propostas alternativas para a superação da lógica do capital, a transformação social e a reivindicação de uma sociedade mais justa e menos desumana.

### **Considerações sobre a produção imaginária na sociedade das ilusões**

O referencial teórico exposto, indubitavelmente, desmonta as concepções a-históricas, critica o pragmatismo neoliberal e o irracionalismo pós-moderno, e desvela os conhecimentos tácitos que perduram na sociedade contemporânea.

Na apreensão do quadro de Velázquez, faz-se necessário exercitar a dialeticidade caracterizada pela estrutura triádica: a universalidade, como essência dos fenômenos; a particularidade, como mediação histórica e a singularidade, como imediaticidade do real, ou seja, a síntese das determinações sociais.

Considerando esse campo categorial, Lukács (1970, p. 35) afirma que: “o método dialético tende a conhecer todos os setores do ser e da consciência como um processo histórico movido por contradições”.

Portanto, a epistemologia marxiana extrai “da própria realidade as condições estruturais e as transformações históricas” e enuncia leis que cingem a universalidade do processo de um modo que deste complexo de leis é possível sempre retornar – ainda que, amiúde, através de diversas mediações – aos fatos singulares da vida. “É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular” (LUKÁCS, 1970, p. 35).

A preocupação em percorrer as múltiplas determinações do movimento real na sua totalidade, núcleo norteador da ontologia materialista, é revelada de alguma maneira na obra *Las Meninas* de Velázquez, uma vez que esse meta-artista viveu em um período em que a liberdade de expressão estava comprometida pelo absolutismo e pela Inquisição. No entanto, mesmo em tais condições, Velázquez soube engendrar uma obra cujas características transgrediam o contexto histórico e social da época e interagiu com cada um que olhasse para o quadro.

De modo semelhante, vivemos em uma período histórico em que a liberdade de expressar, de imaginar e de ser está comprometida, pois estamos experienciando, nas palavras de Antunes (2002), “a era da desertificação neoliberal” que desqualifica os valores humano-sociais, recusa os valores da emancipação e prioriza tão somente os valores oriundos do mundo mercadoria-dinheiro.

Nesse sentido, o neoliberalismo investe de forma massiva no adestramento do mundo financeiro, negocial e involucral da época da mercadorização. Mas, à maneira de Velázquez, é necessário buscar saídas para dissolver os pontos de tensão, desvendando os elementos que dissimulam sob as aparências, mascaram o essencial do processo histórico, disfarçam as contradições e, conseqüentemente, velam a superação do modo de produção reinante, sob falsas soluções.

Em relação a esse aspecto cumpre lembrar uma cena do filme *O leopardo*, do famoso cineasta italiano Luchino Visconti, baseado no romance homônimo de Giuseppe Tomasi di Lampedusa. O filme, que aborda a decadência da nobreza e a ascensão da burguesia durante a unificação italiana em 1870, traz as seguintes palavras significativas ditas pelo personagem ficcional Tancredi ao príncipe Dom Fabrizio de Salinas: “Algo deve mudar para que tudo permaneça como está”. Estas palavras, proferidas no intuito de impedir um “mal maior”, ou seja, a tomada do poder pela força, revelavam, na ficção e na realidade, a inevitabilidade das transformações provocadas por uma classe social que despontava veementemente: a burguesia. Essa classe social, por sua vez, já detinha a economia nas mãos e, no caso, buscava o prestígio e a legitimação da velha ordem.

A partir de tais considerações, na sociedade contemporânea, faz-se emergente atentar-se às falsas mudanças e as serenas passagens de transição, uma vez que, como nos alerta a ideologia marxista, a real transformação de uma sociedade somente pode ser desencadeada a partir de bases estritamente radicais.

Ao fazer alusão a esse aspecto, Velázquez, no quadro *Las Meninas*, rastreia o processo da lógica da real transformação e reconhece não apenas o homem como produtor de si mesmo, mas também a relação entre os homens como condição humana, apresentando e revelando a si próprio na tela como homem que se constitui ao mesmo tempo como ator e autor do drama e da história pessoal, de natureza social.

Pode-se dizer, portanto, que Velázquez revela através da produção imaginária, uma das esferas objetivadas do gênero humano, ou seja, uma atividade criadora e não uma obra imbuída de genialidade, afinal o corolário que circunscreve a concepção de atividade criadora na perspectiva teórica aqui assumida, exclui qualquer possibilidade de fazer referência a obra como um ícone de inspiração divina, apartada da premissa de uma produção essencialmente humana.

Por fim, seguindo as proposições de Vigotski (1999, 2001), pode-se afirmar que em uma sociedade desigual, injusta e excludente, marcada pelo universo ideológico e hegemônico neoliberal, a leitura de imagens de obras de arte torna-se uma condição fundamental para a atividade imaginária e criadora do homem. Isso porque não apenas lhe concede a possibilidade de denunciar e anunciar os descaminhos de um mundo que obriga milhões de crianças, jovens e adultos a viverem em situações desumanas, mas também lhe permite apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos e dos processos essenciais da realidade objetiva, de tal forma a superar a alienação, o pragmatismo e as posições solipsistas, no intuito de promover a almejada transformação social.

## Referências

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

COELHO, R. Las meninas: uma fissura no tempo. *ArteUNESP*, v. 16, p. 186-199, 2003,

DUARTE, N. A arte e a formação humana em Lukács e Vigotski. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4026--Int.pdf>>. Acesso em: 18/04/2014.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins, 2010.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GULLAR, F. *Relâmpagos*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. *Estética: la peculiaridad de lo estetico*. Barcelona, Espanha: Grijalbo, 1972. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. 19. ed. Livro 1, v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p. 47-69, maio/ago. 2006.

SCHAPIRO, M. *A unidade da arte de Picasso*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WOLF, N. *Velázquez*. Lisboa: Taschen, Paisagem, 2006.

# AS CRIANÇAS, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Simone Ronzani<sup>1</sup>

## Introdução

A possibilidade de acesso às informações no ciberespaço representa um avanço inquestionável, do ponto de vista da democratização do saber. Mas, a aquisição de informações por meio da internet, numa perspectiva pedagógica, pode representar a simples reprodução do velho paradigma tradicional de comunicação.

A comunicação na Era Midiática surge e deixa para trás o antigo modelo de comunicação vertical, engessado no direcionamento a partir do emissor sempre para o receptor e inaugura a possibilidade de ampliar o desenvolvimento narrativo e o universo dialético. Tal realidade possibilita não apenas a criação de novos conflitos, histórias, personagens, como também novas maneiras de se consumir e interagir com esse universo.

Ao encontro disso, vem a propalada Revolução na Comunicação, por Marshall McLuhan, que desde 1964 já apontava para a discrepância entre a quantidade de informações transmitidas pela imprensa X as das instituições de ensino e textos escolares. O que McLuhan nomeou de 'Aldeia Global' acabou por se reproduzir anos adiante com o advento da internet.

A premissa de que "o meio é a mensagem", também assinada por McLuhan, se encaixa como uma luva nas mãos multitarefas da Geração Z, daqueles nascidos de 1998 até o presente. Como não existem mais receptores passivos, as mais diversas interfaces comunicativas passam a justificar a própria Geração. O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea já mostrou, com força suficiente, o enorme poder que elas têm e fechar os olhos ou desligar os telefones, tablets e computadores são ações, mas não cumprem mais o seu papel. O fascínio permanecerá.

O novo modelo de comunicação, bem mais envolvente e participativo, não elimina os modelos verticalizados, mas sinaliza como os mesmos precisam passar por grandes transformações. E essas mudanças já estão acontecendo a partir dos novos coautores e atores: os próprios nativos digitais, que formam a Geração Z.

Para conhecermos melhor o rosto e o coração das novas Gerações, precisamos mergulhar nesse universo digital. Um pai que quer saber o que o filho está apreendendo, vai precisar entrar no universo da linguagem midiática e compreender o modo como o filho percebe o mundo digital e interage com as tecnologias. Uma mãe que quer entender como o seu filho está se preparando para ser um cidadão, vai precisar saber como ele ouve música, como interage e se relaciona em rede com amigos, amigas e desconhecidos. As comunidades virtuais são elementos complementares para ampliação da comunicação real: estão justapostas, não em oposição.

Provavelmente, não tenhamos presenciado um acesso tão grande ao conteúdo produzido por pessoas comuns como hoje através da internet. Histórias de vidas, textos científicos ou vídeos para entretenimento estão disponíveis a uma numerosa plateia, praticamente isenta de barreiras geográficas. A velocidade de interação garantida por essa mídia cria espaços virtuais nos quais seus usuários possuem liberdade para produzir e alimentar a rede que cresce infinitamente.

De um lado, a influência da mídia no modo de vida das pessoas; do outro a educação, como um meio que direciona o sujeito a refletir e compreender sua realidade; e no meio a escola, instituição histórica, a qual compete despertar e induzir o aluno ao agir no tecido social. Essa disposição era possível antes da Era Midiática. Com o processo da comunicação horizontalizada,

---

<sup>1</sup> Jornalista. Especialista em Gestão do Entretenimento e criadora do [recontando.com](http://recontando.com).

essa disposição isolada dos papéis deu lugar à total interconexão entre eles, considerando a mídia como meio de transmissão de informação, que influencia, no ser e agir dos sujeitos.

Hoje em dia, a comunicação presente no processo de ensino e aprendizagem, não se limita ao material didático, abrange voz, escrita, comportamento, imagens, sons, notícias que, necessariamente, acompanham as mudanças e interferências dos meios a partir dos quais serão propagados.

Ao ter contato com Recontações, notícias recontadas e ilustradas especialmente ao seu entendimento, as crianças emancipam-se, passam a pensar por elas mesmas, superam situações de infantilização, passam a se comportar orientadas por pensamentos próprios, construídos a partir de seu conhecimento e experiências. Dialeticamente suas atitudes e comportamentos são constituídos conforme a realidade que vivem, e sofrem influências do meio bem como o modificam também; suas reflexões são estimuladas e provocadas a partir de uma consciência real e legitimada em princípios morais e solidários que constituem o homem de bem. O estado de consciência é possibilitado por uma reflexão racionalizada que esclarece a sua ação, permite uma consciência de análise das intenções e consequências de atos ou do seu modo de agir socialmente. O homem se diferencia dos demais animais por ser um ser pensante, ou seja, ter potencialmente capacidades racionais. Além disso, ao invés de se adaptar à natureza, a transforma, tanto para sua subsistência tanto para o conforto e aprimoramento de técnicas.

Por meio da releitura contextualizada das notícias, conhecimentos são repassados de acordo com o estágio cognitivo/existencial das crianças (6 a 11 anos) e, de forma clara e direta, são viabilizados a racionalidade, o amadurecimento e a plena liberdade de escolher o comportamento no contexto em que vivem.

A formação cidadã a partir dos meios de comunicação, das notícias e seus contextos, é o primeiro passo à formação de adultos racionais, maduros, capazes de analisar criticamente quaisquer contextos histórico/social. É quando o conhecimento e a ciência passam a ter importância determinante na forma de pensar a vida em sociedade.

O processo de RECONTAR notícias vai ao encontro da educação para a produção de conhecimento e não apenas como processo de reprodução dos mesmos e a escolha da web como primeiro ponto de distribuição dos episódios de notícias recontadas e animadas foi em benefício de todos os grupos, classes sociais e de uma sociedade de pensar mais livre. “A educação é o propósito da vida humana” declara Ikeda (2006, p. 17), e que a alienação por meio da educação deve ser combatida, ela não pode ser uma ferramenta de manipulação.

Isso está de acordo com a filosofia ética de Kant, que insiste que devemos respeitar a autonomia das outras pessoas e que os seres humanos jamais devem ser usados como um meio para se atingir um fim. Aprender é o exato propósito da vida humana, o fator primordial no desenvolvimento da personalidade e que torna os seres humanos verdadeiramente humanos. Entretanto, o desenvolvimento da personalidade tem sido consistentemente reduzido a uma posição subordinada e visto como um meio para se atingir outros fins. Essa perspectiva tem prevalecido no mundo inteiro por toda a história moderna e, particularmente no século XX. (...) Tratar a educação como um meio em vez de um fim reforça a visão utilitária da própria vida humana. (IKEDA, 2006, p. 17 e 18)

Daí a importância da educação crítica, da viabilidade de se formar o olhar crítico logo na infância. Atualmente, a informação ou o saber é o que destaca sujeitos no meio social, e que segundo Ikeda (2006, p. 18) “não há dúvidas de que a revolução da tecnologia e da informação tornar-se-á uma das megatendências do século vindouro”, e para isso é necessário nos preparar e estar atentos a estas transformações e consciente das relações que ela trará, pois alerta o autor:

Da mesma forma que a revolução da tecnologia de informação tem por natureza o potencial para provocar uma mudança de paradigma na sociedade contemporânea, sua influência contém tanto um potencial positivo quanto negativo. (IKEDA, 2006, p. 19)

Sabemos da capacidade midiática em nossos dias, Loureiro (2003, p. 84) esclarece que o que está fora da mídia eletrônica é estranho ao cotidiano humano, e que “os meios de comunicação de massa (...) cumprem uma função pedagógico-educativa no momento em que disseminam crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos”. Atualmente, a mídia é o coração da sociedade de informação, sob cuja égide vivemos. E a informação é o novo modo de desenvolvimento responsável pela produtividade do sistema capitalista nos dias de hoje quem detém a informação, de modo geral, dentro da mídia, detém o fator central de desenvolvimento.

Pensadores como Adorno, Saviane, Libâneo, Paulo Freire entre muitos outros que defendem um saber reflexivo, uma formação crítica e autônoma, acreditam que por meio da educação, pode-se conduzir ao amadurecimento e a reflexões que nos permitem compreender as relações humanas. Afirma o Prof. e Dr. Nivaldo Alves de Souza em seu artigo na revista PHILOS:

A criança é um ser racional, dotado de inteligência, podendo desenvolver, extraordinariamente, essa faculdade, desde que lhe seja assegurado o direito de pensar com sua própria cabeça. (...) O educador tem sempre diante de si uma pessoa humana livre. Isso revela que na ação educadora, é imprescindível a colaboração de dois sujeitos: educador e educando. A educação, em sua íntima natureza, não é uma ação ou atividade externa nem uma arte ou manipulação do mestre. É uma vida interior em processo de amadurecimento e aperfeiçoamento integral, secundada pela ação externa do educador. (PHILOS, 2001, p. 8-9)

Kant afirma que o conhecimento depende de como acolhemos e como aprendemos sobre algo, essa concepção subjetiva de fenômenos nos diferencia no modo de pensar e agir, mas podemos ser convencidos de um ideal, ainda que por diferentes passagens, caminhamos todos na mesma realidade e sofremos influências que nos atinge diariamente em toda nossa existência, direcionando o modo de viver, sentir, conhecer, trabalhar e educar entre outros verbos que poderíamos usar. Toda nossa atividade é como continuação de outra realizada por nossos antecessores, suas escolhas, produção, pesquisas, descobertas, nos culminou no que somos e no que temos a disposição hoje e vamos transformando essa realidade e desenvolvendo cada vez mais, e certamente as gerações futuras terão modos de vida diferentes dos nossos, pois a realidade em que viverão estará modificada. Tecnologias e meios de comunicação, desenvolvidos pelo trabalho do homem, dialeticamente mudarão a forma de viver em sociedade e conseqüentemente de pensar, esclarece o autor:

Nosso conhecimento emana de duas fontes principais do espírito: a primeira consiste na capacidade de receber as representações (a receptividade das impressões), a segunda na faculdade de conhecer um objeto por meio dessas representações (a espontaneidade dos conceitos). Pela primeira nos é dado um objeto, pela segunda é pensado em relação a essa representação (como pura determinação do espírito).

A forma que recebemos a informação implica em como a interpretamos e fazemos uso dela, qual seu significado e importância na vida para cada um. Assim como o professor ao contar um relato, ou apresentar um conteúdo, haverá diferentes impressões sobre ele em uma sala de aula ou como uma imagem divulgada terá diferentes significados, manifestações e sentimentos em uma sociedade, essas diferentes impressões são devido às experiências de cada sujeito, e muitas vezes essa característica, de se manifestar e refletir o seu significado, é sucumbido pelo apelo ao sentimento em detrimento à razão e seus verdadeiros objetivos. O excesso de imagens e conceitos que a tecnologia midiática apresenta com tal insistência consumista e disfarce, nos torna incessíveis

a fatos brutais de nossa realidade e à alienação que somos expostos. O mundo “multissensorial” que a globalização nos proporciona interfere nas relações sociais como de tempo e espaço: Isso não só proporcionou ao homem um novo modo de relacionamento com seus pares, como lhe impôs um novo modo de perceber o tempo e o espaço, em que este mesmo homem atua.

Sendo assim, como sentimos o mundo a nossa volta é revelado nos impactos em nossas atitudes. O estético refere-se aos sentidos do homem e seu deslumbramento. A estética (do grego *aisthetiké*) traz como significado “conhecimento sensorial, experiência sensível, sensibilidade”. A princípio relacionada com a arte, e esta que também, submetida as “regras do mercado capitalista e da ideologia da indústria cultural” transformando esta arte em simples mercadorias, para o consumo rápido no mercado, visando o entretenimento e status social.

Para o autor Loureiro (2003, p. 76), “o sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações, quanto à consciência que se tem delas e, em geral, das próprias ações.” e elucida que o termo estética surge num “contexto de transformações sociais”, na modernidade. E menciona que:

O nascimento da estética como disciplina filosófica está indissolúvelmente ligado à mutação radical que intervém na representação do belo quando este é pensado em termos de gosto (...) com o conceito de gosto efetivamente o belo é ligado tão intimamente à subjetividade humana que se define, no limite, pelo prazer que proporciona pelas sensações ou pelos sentimentos que suscita em nós. (LOUREIRO, 2003, p. 79)

A mídia traz esse caráter sensibilizador. Nas representações, a esteticidade, é componente relevante, para a dinamicidade da ação humana suas preferências e satisfações. Essas transformações presentes, devido a “ação de poder simbólico”, que ocorre pois com a “mídiação” da cultura que, “fortalece a crise das diversas instituições tradicionais produtora de sentido como, família, escola, religiões, Estado, culturas locais etc., contribuindo com a constituição de novas instâncias, influenciando na construção e afirmação da identidade do sujeito.

A mídia se tornou na atualidade ponto de referência para a criança na construção de sua identidade e nesse meio social ela se destaca pelo seu desempenho e abarcamento presente nos tipos de interação social do cotidiano contemporâneo. A estética é a forma como sentimos e vemos a realidade, e se nossa realidade é deturpada, tal qual será assim também nossas sensações, gostos e preferências. Nisto corresponde a não reflexão diante do que nossos sentidos, que anestesiados por imagens e sentimentos, se satisfazem na procura do belo e o agradável.

A escola como educadora e espaço de reflexão, poderia desde o início na formação humana compreender em suas atividades educacionais, a cooperação na criticidade dos alunos no que concerne a discussões de intencionalidades de programas, projetos, ações, e diferentes imagens que nos atingem e que são formadoras de opinião, pois:

Considerando assim como Libâneo, que fazer uma leitura crítica pedagógica dos meios de comunicação é verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (de natureza política, ética, psicológica e didática) presente na mídia imagética e informacional, percebe-se a importância da discussão pelos educadores, de um projeto político como pressuposto da ação pedagógica. (LOUREIRO, 2003, p. 95)

Reconhece Guareschi (2005, p. 9), e defende que é necessário esse olhar crítico sobre a mídia e seu desempenho na sociedade e que a formação do cidadão deve ser para a autonomia e criticidade. O autor coloca a mídia como o “quarto poder” e que o quinto poder capaz de superar essa mídia seria o cidadão que, capacitado de conhecimento, desafia e enfrenta esse “quarto poder”, e isso seria possível por meio da educação. Ele destaca que entre os direitos humanos, o da informação e o da comunicação são esquecidos e estes são essenciais para a

participação dos sujeitos na “construção de uma sociedade justa, solidária, democrática e participativa”. (GUARESCHI, 2005, p. 11), e afirma ainda que:

O acelerado desenvolvimento da mídia imagético eletrônica coloca a escola diante da necessidade de complexificar sua intervenção. Uma educação de racionalização e criticidade é o que tornaria o homem resistente e autônomo para conviver nesta sociedade.

A autorreflexão crítica, segundo Silva (2007, p. 96), sobre o próprio sujeito e a reflexão sobre os mecanismos e processos de domínio presente nesta sociedade contemporânea, é o que fortalece a emancipação do sujeito e o enfraquecimento da indústria cultural. O refletir sobre, conduz ao esclarecimento e esse deve ser a principal condição da educação, discutir e trazer à luz, evidenciar não apenas a informação e o conhecimento, mas também os meios de informações, suas articulações e intencionalidade. A educação deve conduzir o sujeito à consciência de ser humano, reflexão esta realizada, por discussões acerca de sua desumanização e alienação, já que:

A educação deve ter a função primordial de resistência ao inumano e, sedimentada na possibilidade de tornar o homem humano. À medida que a educação permite a percepção da inumanidade do próprio homem, da barbárie, instaurada na história pelos sofrimentos e traumas, e da sedução que a indústria cultural e o desenvolvimento tecnológico trazem, também mobiliza o pensamento a reflexão para inventar e começar de novo, por uma infância que persiste mesmo na idade adulta.

A alfabetização crítica da mídia 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 a mídia e as audiências, informação e poder.

Com o processo de globalização e desenvolvimentos tecnológicos mudam as formas e espaços de interações sociais, em níveis local e global. A vida das pessoas está sendo moldada pelas forças da sociedade em rede, para tanto discutir suas interferências e tendências neste espaço educacional é uma atividade relevante para a reflexão dos alunos enquanto sujeitos ativos deste contexto e para pedagogos enquanto mentores do processo educacional.

A autora Teruya, esclarece que a mídia tem poder tanto para educar como para deseducar, devido a sua extensão simbólica que atinge o sujeito, ela afirma: “A mídia, na medida em que exerce influência sobre o universo das pessoas, é um instrumento com o poder de ensinar e educar o povo, mas também de deseducá-lo.” (TERUYA, 2006, p. 47). Nesta menção a autora alerta para as propriedades da mídia, confirmando a necessidade de uma intencionalidade ao trabalhar no espaço educacional, apoiada nestes recursos e amparada por uma reflexão. Compreendendo como esses recursos os meios impressos e os meios eletrônicos como; “livros, jornais e revistas (...) rádio, televisão, gravação em áudio e vídeo, computadores, multimídias, redes telemáticas, robótica, Internet e outros.” (ibid, p. 92).

“As tecnologias da educação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação (...), além de possibilitar novas formas de comunicação gera novas formas de produzir o conhecimento. (...) Essas mudanças nos processos de comunicação, geram transformações na consciência individual, na percepção do mundo, novos valores e nas formas de atuação social. (TERUYA, 2006, p. 92)”

Com a incorporação dos meios tecnológicos de comunicação e sua expansão no cotidiano, atrela-se à mídia o papel “pedagógico-educativa”, quando esta difunde “crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos”, ocorrendo por meio das relações sociais, segundo Loureiro (2003, p. 84), uma vez que a educação abarca “espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem”. Na escola, espaço de reflexão, é onde ocorre a organização e reconhecimento das influências midiáticas, seus impactos e contribuição na formação dos sujeitos.

Uma “leitura” crítica só pode se realizar quando diversos saberes sociais (tratados pedagogicamente no tempo e no espaço escolar) se tornam força mediadora dessa aprendizagem. Neste sentido a educação estética envolveria todo o trabalho escolar. A educação, processo de ensino e aprendizagem, almeja o ideal de homens educados, com a condição consciente de intencionalidade de educar e transmitir suas ideias e práticas aos mais novos e, sobretudo, com a consciência de viver tal processo para a construção efetiva de conhecimento e de cidadania.

### Referências

SOUSA, Mauro Wilton (Org.). *Recepção Mediática e Espaço Público: Novos Olhares*. São Paulo: Edições Paulinas, 2006.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2003.

LORIMER, Rowland. *Mass Communications: A comparative introduction*. Manchester: Manchester University Press, 1994.

MCLUHAN, Marshall. *Meios de Comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2011.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IKEDA, Daisaku. *Proposta Educacional: algumas considerações sobre a educação no século XXI*. Tradução de Elizabeth Miyashiro. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006.

LOUREIRO, Robson; FONTE, Sandra Soares Della. *Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TERUYA, Tereza Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Maringá, PR: Eduem, 2006.

# Revista Linha Mestra

a revista virtual da Associação de Leitura do Brasil



[www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)