

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DENISE JORGE SERAFINI

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO PROCESSO EDUCATIVO E NO
INCENTIVO À LEITURA:
O CASO DO PROGRAMA MUNDO DA LEITURA

Passo Fundo

2009

DENISE JORGE SERAFINI

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO PROCESSO EDUCATIVO E NO
INCENTIVO À LEITURA:
O CASO DO PROGRAMA MUNDO DA LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2009

DEDICATÓRIA

Camile, por ter sido e continuar sendo a motivação para que eu não desista jamais...

Te amo, filha querida, pra sempre e muito!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, maior e mais humilde de todos os mestres por me mostrar que a dificuldade antecede a aprendizagem, e conseqüentemente, antecede a vitória.

Aos meus professores por terem ajudado a despertar em mim a curiosidade e desejo pelo conhecimento.

À minha orientadora prof. Dra Adriana Dickel pelas palavras de incentivo, paciência e dedicação.

À colega e professora Bibiana Friederisch pelas sugestões.

À colega Lisandra Blanck pela disposição em ajudar sempre que necessário.

Às sempre amigas de todas as horas Anelise, Donesca, Ivete e Luciana pela importante contribuição em momentos diferentes ao longo dessa caminhada e ao longo da minha vida.

Aos meus irmãos Daniel e Darlan pela parceria de sempre e incentivo.

Ao meu marido pela ajuda no início dessa caminhada e pelas cobranças nos momentos certos.

E aos meus amados pais Osmar e Geni pelo amor, confiança e incentivo que me fortalecem.

Obrigada!

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

O estudo consiste em analisar a forma como o recurso audiovisual é utilizado no processo educativo e as mediações estabelecidas na sua recepção em sala de aula. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, mediante observação de campo, entrevista em profundidade e questionário com estudantes. A pesquisa trata a prática de utilização do programa audiovisual Mundo da Leitura no incentivo à leitura no contexto de uma classe de terceira série, de uma escola da rede municipal de ensino de Passo Fundo. O texto articula conceitos sobre compreensão da leitura, linguagem audiovisual como estímulo para a aprendizagem e relações do professor com a mídia. Propõe também, com base em uma aproximação entre os Estudos Culturais e os Estudos de Recepção, na perspectiva das multimediações de Guilherme Orozco, a análise das fontes de mediação ativadas pelo uso do programa no contexto escolar. Compreende-se que o sujeito vive em contextos culturais permeados pelos meios de comunicação de massa e que os recursos audiovisuais têm possibilidades pedagógicas que podem ser potencializadas pela aproximação entre as áreas do conhecimento da comunicação e educação. A partir das leituras realizadas e diante do confronto com os achados, apontamos para a potencialidade do recurso audiovisual no sentido de estimular à leitura e contribuir para o aprendizado, ressaltando as mediações estabelecidas no contexto da recepção em sala de aula. No entanto, deve ser considerado também que para um trabalho proveitoso é importante estabelecer o foco do recurso audiovisual como instrumento atraente e diferenciado para estimular a aprendizagem, além de exigir do professor conhecimento em torno da linguagem e do conteúdo apresentados diante dessa proposta.

Palavras-chave: Estudos Culturais; Estudos de Recepção; Linguagem Audiovisual; Mediação; Mundo da Leitura; Vídeo e Educação.

ABSTRACT

This study consists in analyzing the way how the audiovisual feature is used in the educational process and the mediations established in its reception in the classroom. For that, it was developed a case study through field observation, in-depth interview and questionnaire with students. The research addresses the practice of using the audiovisual program in the Mundo da Leitura to encourage reading in a class of third grade, of a school in the municipal system of education of Passo Fundo. The text articulates concepts on reading comprehension, audiovisual language as a stimulus for learning and for the teacher's relationship with the media. It also proposes, based on an approach between the Cultural Studies and the Studies of Reception, in a view of the multi mediations of Guilherme Orozco, the analysis of the sources of mediations activated by the use of the program on the school context. We understand that the individual lives in cultural contexts filled with the means of mass communication and that the audiovisual features have pedagogical possibilities which can be optimized by the approach between the areas of knowledge of communication and education. Starting from the readings made and in front of the facing with the results, we point at the potentiality of the audiovisual feature in a sense of stimulating the reading and contributing to the learning, reinforcing the mediations set in the context of the reception in the classroom. However, it must be considered that for a good job it is important to maintain the focus of the audiovisual feature as an attractive and different tool to stimulate learning, besides requiring from the teacher knowledge around the language and around the matter shown towards this proposal.

Keywords: Cultural Studies; Studies of Reception; Audiovisual Language; Mediation; Mundo da Leitura; Video and Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 LEITURA, LETRAMENTO E OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO EDUCATIVO.....	17
2.1 Considerações em torno da leitura	18
2.2 A linguagem audiovisual e a cumplicidade expressiva no processo de aprendizagem.....	24
2.3 Relações possíveis: mídia e escola	35
2.4 Desafios e possibilidades para o professor diante dos recursos audiovisuais no processo educativo.....	40
3 TRAÇANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	44
3.1 Teorias comunicacionais	44
3.2 Os estudos de recepção.....	50
3.3 Os estudos culturais	55
3.3.1 Uma breve retrospectiva histórica	56
3.3.2 Um campo de muitos dissensos.....	57
3.4 Os estudos culturais diante da educação.....	61
3.5 Aproximando perspectivas	66
3.6 Reconstruindo as relações entre os EC, os estudos de recepção e a pesquisa.....	73
4 O MUNDO DA LEITURA NA TV EM SALA DE AULA: PROPOSTAS E DESAFIOS NO ESTÍMULO À LEITURA	76
4.1 Sobre o programa Mundo da Leitura e o campo de pesquisa.....	76
4.1.1 As jornadas literárias e seus desdobramentos.....	76
4.1.2 O Mundo da Leitura na TV	77
4.1.3 sujeitos e campo de investigação.....	81
4.2 As mediações para a interlocução com o programa mundo da leitura no contexto da sala de aula.....	83
4.2.1 Os alunos	83
4.2.2 A professora.....	87
4.2.3 As mediações.....	96
4.2.4 Algumas questões residuais.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	124

1 INTRODUÇÃO

Vivemos uma nova era, um novo contexto cultural, tecnológico e imagético onde há espaço e necessidade de uma nova realidade educacional em que a escola possa ser um ambiente para o saber, conectada com as mudanças que vêm ocorrendo de forma sistemática. O educador, já preparado e acostumado a educar somente com livros, não pode ficar omissos à presença do computador, da internet, da televisão e do vídeo no cotidiano dos educandos. A realidade atual tem mostrado que as mídias vêm preenchendo grande parte do tempo de crianças e jovens em horários paralelos aos da educação formal. Consequentemente, esses sujeitos estão aprendendo com as mídias, juntamente com as ações mediadoras da escola.

Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizada em 2005 e publicada em 2007, mostra-nos que 40% dos estudantes da quinta a oitava série que se afastaram da escola tiveram o desinteresse como motivo (MORAN, 2007). Uma escola pouco atraente que trabalha com um currículo fora da realidade é questão que provoca questionamentos e a busca por respostas e novas propostas.

É diante dessa perspectiva que apresentamos nossa pesquisa que analisou a recepção do Programa de TV Mundo da Leitura no contexto da sala de aula, produzido com vistas a fomentar a leitura e o aprendizado por meio da linguagem audiovisual. A utilização do programa pelos professores, bem como as mediações ativadas no processo de recepção em sala de aula são exploradas de forma a apresentar alguns caminhos que podem ser trilhados por quem busca a utilização do recurso audiovisual nos processos educativos.

As mudanças que acompanhamos no dia-a-dia em todos os espaços da sociedade, de forma cada vez mais veloz, geram incertezas no ser humano. Atualmente, é difícil dar conta de todas as informações que chegam até nós diariamente e processá-las em conhecimento. A questão expõe um dos desafios da educação de hoje: preparar o cidadão com condições de construir o próprio conhecimento, condição que permite ao sujeito ler, interpretar, relacionar as informações, os fatos com o contexto histórico e social em que vive. Esse desafio é lançado por Moran (2007) quando enfatiza que a educação de hoje precisa passar por mudanças estruturais que envolvam diversos segmentos como a família, poder público, professores, gestores, sociedade, já que não tem dado conta, mesmo após anos na escola, de muitos alunos apresentarem condições de interpretar textos ou entender as mudanças do mundo. Entendemos que os sujeitos estão sendo educados com muita informação; no entanto, essa informação não tem sido suficiente para elaborar conhecimento, já que este exige a habilidade

de relacionar e relativizar as informações. Apesar da descentração do conhecimento (Ceruti, 1994), caracterizada pelo progressivo acesso aos saberes produzidos, entendemos que os sujeitos estão sendo colocados diante de informações, muitas delas fragmentárias, confusas e enganosas (POZO, 2002, p. 35), nem sempre suficientes para construir conhecimento, ou seja, uma representação capaz de “reconstruir a estrutura da realidade” (Id., *ibid.*, p.49). Segundo Baccega (2003, p. 130) informação “são dados fragmentados, disponibilizados, em geral, pelos meios de comunicação ou pela internet.” Em função de ser fragmentada, segundo a autora, causa no receptor uma sensação enganosa de conhecimento sobre determinado tema. Já o conhecimento não é fragmentado e sim, possível a partir das inter-relações entre as informações. Com base nesse entendimento, compreendemos o conhecimento como um produto que torna possível relacionar as informações entre si, de modo que componham uma rede de informações essenciais para a reformulação de conhecimentos já construídos e para a construção de novos conhecimentos. Nesse processo, as mediações, ou seja, as situações que contribuem e/ou determinam o processo de construção do conhecimento, são significativas e fundamentais.¹ As informações avançam de forma acelerada com a ajuda das tecnologias da informação, comunicação e telemática. Os Meios de Comunicação de Massa² (MCM), ou seja, o rádio, a televisão, os jornais e também o cinema, há décadas, vêm ocupando espaço importante na sociedade como instrumentos para a veiculação da informação, do entretenimento e de ideologias. Em função do espaço que os MCM ocupam na sociedade, esses meios são, atualmente, legitimadores da informação. O que se ouve no rádio, o que é mostrado na TV e lido nos jornais passam a ser as verdades³ do mundo. Ao mesmo tempo, diante desse poder que assumiram na sociedade, é possível criar necessidades e valores entre os consumidores desses meios. No entanto, reforçamos o entendimento de Baccega (2003) sobre as informações apresentadas pelos MCM, como sendo algo fragmentado e, portanto, não suficientes para a apropriação do conhecimento pelo receptor. Nesse sentido, as mediações estabelecidas tornam-se fundamentais.

Segundo a autora, não existe conhecimento sem mediações, o conhecimento é construído a partir das relações construídas historicamente pelo sujeito.

¹ Dada a importância do conceito de mediação em nossa pesquisa, ele será retomado e aprofundado mais adiante nesta exposição.

² Também tratados como *mass media*. São os jornais, rádio, televisão, veículos que transmitem informação a um grande número de receptores ao mesmo tempo.

³ Segundo formulação de Platão “Verdadeiro é o discurso que diz as coisas como são; falso é aquele que as diz como não são” (ABBAGNANO, 2007, p. 1183). Compreende-se, portanto, que nem sempre os fatos apresentados nos Meios de Comunicação de Massa são exibidos de forma que se tenha acesso à informação verdadeira, ou seja, os fatos exibidos de todos os ângulos e formas passíveis de serem abordados.

As mediações se caracterizam, portanto, por serem instâncias de passagem, ou seja, não existem relações diretas entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Entre ambos medeiam o conjunto de conhecimentos, as teorias científicas com as quais trabalhamos e o “lugar” onde nos colocamos: a que classe social, faixa etária, gênero, etnia, etc (BACCEGA, 2003, p. 17).

Em se tratando de um espaço de mediações, percebemos que a escola tradicional está perdendo posição para as tecnologias da comunicação e informação, aspecto que tem contribuído para a crise do sistema tradicional de ensino, que se apresenta com certo distanciamento da realidade do aluno, principalmente em função das tecnologias. Existe, de certa forma, uma competição entre a escola e os MCM. O indivíduo vive em um mundo em mutação constante e os meios de comunicação acompanham essas mudanças, enquanto a escola apresenta um sistema pouco atraente e fortemente baseado no reprodutivismo, sistema que prioriza a memorização e repetição de conhecimentos vistos como relevantes. Nesse sentido, destacamos o entendimento de Lorençatto (2007) quanto a esse sistema tradicional e que muitas vezes expõe o aluno ao ridículo, quando este é questionado em sala de aula numa repetição de perguntas-respostas, nas quais nem sempre saberá a resposta. Segundo o autor, “a vergonha diante da turma e do professor, devido à grande possibilidade do erro, levou os estudantes a crescerem na escola somando dificuldade de elaboração de idéias e de exposição do próprio pensamento” (LORENÇATTO, 2007, p. 32).

A partir das possibilidades de difusão do conhecimento criadas com o surgimento da prensa e a conseqüente popularização de textos escritos, passou a existir o que é chamado por Mauro Ceruti⁴ de uma progressiva descentração do conhecimento. Com a impressão de textos escritos em larga escala, o sujeito passou a ter outro tipo de acesso às informações, possibilitando os novos conhecimentos.

Assim como a prensa modificou radicalmente o acesso à informação e conseqüentemente, a produção de conhecimentos, a informática também transformou e continua a modificar a relação do indivíduo com as informações e a construção do conhecimento⁵.

⁴ Sobre o conceito, ver Ceruti, M. El mito de la omnisciencia y el ojo del observador. In: P. Watzlawick e P. Krieg (Eds.). *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*. Barcelona : Gedisa, 1994.

⁵ Em que pese trabalhos apontando a morosidade com que a escola tem se relacionado com essas mudanças, tais como o de Alessandro Dornelles Camargo da Costa, “O computador no processo ensino-aprendizagem: autoria, mediação/interatividade e avaliação”. Em sua dissertação, o autor analisa o impacto da inserção do computador na organização do processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades dos professores que, mesmo diante de novas possibilidades em função dos recursos tecnológicos que têm à disposição, atuam como se o

Diante da avalanche de informações presente na sociedade atual, uma nova cultura para a aprendizagem se torna necessária, pois o mundo está muito diferente de séculos ou até de algumas décadas atrás. Pozo (2002) destaca que nessa nova cultura da aprendizagem as demandas são outras e exigem novas práticas, novos conhecimentos, constantemente.

Diante dos tempos atuais, no qual a informação chega até nós por diferentes meios, como jornais, rádio, televisão e internet, percebemos o espaço que a escola vai perdendo em função de novas possibilidades de acesso à informação⁶, ao aprendizado, à cultura.

Com base no entendimento que temos de cultura, assunto que aprofundaremos adiante, concebemos a escola como não sendo a única detentora do poder cultural, ou seja, não sendo o único espaço onde o sujeito encontra condições que vão contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e cultural. Obviamente, é um local onde deveriam e são oferecidas condições para isso, mas não mais apenas, pois, neste momento histórico-cultural, divide espaço também com as mídias e com outros lugares onde a cultura é produzida. Nesses espaços, muitas vezes, é sem esperar, ou mesmo sem esforço que a informação chega até o indivíduo. No entanto, como argumenta Pozo (2002), “essa informação que as crianças e os adultos captam é fragmentária, confusa e muitas vezes enganosa” (p. 35).

O indivíduo como ser complexo que é, segundo Morin (2001), deve ter uma educação que promova “a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (p. 39). Diante dessa questão, destacamos a necessidade de desenvolver novos processos e estratégias de aprendizagem, já que o sujeito não foi preparado pela escola para processar toda a informação que chega até ele através das tecnologias da informação e comunicação. O sujeito não foi educado para viver no mundo tecnológico e imagético de hoje. Pozo (2002) destaca que é necessário saber direcionar, ter conhecimentos para relacionar e dar significado às informações que chegam fragmentadas. Diante dessa nova cultura da aprendizagem, o sistema de ensino teria de ser desenvolvido a partir de propostas que se apoiam em novos processos de aprendizagem e não meramente em um modelo reprodutivista, nos quais as práticas estavam relacionadas às necessidades de outro momento histórico-cultural. Atualmente, não basta oferecer conteúdos sistematizados

trabalho pudesse ser realizado apenas com o apoio do livro e de outros recursos implicados na prática tradicional de ensino.

⁶ Com base em Martino (2001), propomos aqui uma breve conceituação que nos remete ao processo comunicativo como sendo “a capacidade ou processo de troca de pensamentos, sentimentos, idéias ou informações através da fala, gestos, imagens, seja de forma direta ou através de meios técnicos e também o ato de comunicar, de estabelecer uma relação com alguém. Com alguma coisa ou entre coisas” (MARTINO, 2001, p. 15).

dentro da proposta de um currículo repetitivo e muitas vezes fora do contexto vivenciado pelo aluno, se a informação, a vivência, chega a esse sujeito independentemente da escola oferecer-lhe a mesma informação. No entanto, modificar esse sistema exige um novo olhar para a escola e ações que interferem na organização e nas práticas de todos os sujeitos do sistema escolar. Percebemos, diante dessa realidade, que novas formas de ensinar são urgentes para contribuir no processo de aprendizagem que tem como atores indivíduos que vivem a descentração do conhecimento.

Nesse sentido, o sistema educacional precisa buscar espaços para uma educação interligada com os contextos do mundo e do próprio indivíduo. Entendemos que a aproximação da escola e os meios de comunicação, especialmente a televisão, e, conseqüentemente, o vídeo, em função da linguagem audiovisual, pode ser uma prática inovadora, motivadora e surpreendente no aspecto de contribuição aos processos educativos.

Segundo Guimarães (2001), a TV impõe mudanças metodológicas entre os educadores: “É necessário aproximar as duas instituições de veiculação da cultura TV – lazer, informação; escola – saber, conhecimento. Ambas divulgam valores, conceitos, atitudes” (p. 25).

Greenfield (1988) está entre os autores que estudaram os MCM como instrumentos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Em seus estudos, revela que para a televisão ser um recurso para a aprendizagem é fundamental apresentar programas que exijam a participação ativa do telespectador, aspecto básico, inclusive em todos os processos de aprendizagem. A autora revela também que os “efeitos dos programas de TV sobre a aquisição de conhecimentos são mais intensos se um adulto interagir com a criança enquanto ela estiver assistindo à televisão” (GREENFIELD, 1988, p. 63). A partir da informação que chega pela tela da TV, com base na afirmação da autora e da pesquisa que está sendo exposta, acreditamos que a linguagem audiovisual é um recurso que potencializa o aprendizado, pois o sujeito, junto com um adulto, o professor, estará vivenciando e aprendendo a partir de outras realidades que, no entanto, em alguns casos, podem ser semelhantes aos seus contextos. Diante desse aspecto, destacamos também que a linguagem audiovisual no contexto escolar é sensibilizadora, no sentido de propor a ação de vários sentidos do espectador: a audição, a visão e a percepção sensorial, contribuindo para o aprendizado. No entanto, diante do exposto, destacamos o entendimento de Fantin (2007) quando aborda a perspectiva de mídia-educação propondo não apenas o consumo das mídias, mas a interação entre o receptor, as mensagens apresentadas pela mídia e o contexto de como essas mensagens serão exploradas como uma proposta para o desenvolvimento e a apropriação das informações ali apresentadas.

[...]para haver significação na cultura, as crianças teriam que interagir de forma relevante com os objetos que alimentam o pensar e o fazer, ou seja, com a cultura produzida: livros, filmes, programas de televisão, sites de internet, peças de teatro, apresentações musicais, mostras de dança, exposições, etc (FANTIN, 2007, p.3).

Fantin (2007) destaca que a competência visual das crianças é desenvolvida de modo intuitivo, sem orientações, e que pode contribuir para um novo conceito de alfabetização. Fantin (2007, p.5) questiona a alfabetização de um sujeito que não é capaz de “ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais”. É diante desse contexto cultural contemporâneo que a autora apresenta a perspectiva do alfabetismo como sendo o estado do sujeito que domina não somente as operações básicas de matemática, mas que tem noções culturais mínimas que contribuem para o convívio social, ampliadas pelo conhecimento das múltiplas linguagens no sentido de ler e produzir, a partir de suas leituras, novos conhecimentos. Para essa perspectiva também conflui a concepção de letramento segundo a qual o indivíduo deve ser capaz de não apenas fazer uso da leitura e escrita, mas de permanecer em um processo de formação mediante o uso dessas habilidades com propósitos sociais e culturais com vistas ao seu desenvolvimento contínuo (TFOUNI, 1995).

Com base nos elementos da linguagem audiovisual, pretendemos compreender e explicitar de que forma o aprendizado é construído e facilitado. Dessa forma, é importante que se avalie a sua utilização e a resposta dos alunos ao uso didático desse tipo de instrumento, no que diz respeito à construção de um conhecimento que vá além da alfabetização.

A aprendizagem sistemática, a que ocorre em sala de aula, é o modelo de aprendizagem aceito sem desconfiança. Por outro lado, a assistemática, que ocorre no cotidiano, construída a partir dos signos e instrumentos presentes na sociedade, inclusive pela televisão, é vista com desconfiança. Tanto uma quanto outra são produzidas por meio da ação de instrumentos presentes na sociedade, compreendidos por Vigotski (2003) como mediadores entre sujeito e objetos de conhecimento.

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada, muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 2003, p. 73).

A linguagem audiovisual é caracterizada pela emoção, estimulada por vários sentidos instantaneamente. Diante da tela da TV, o sujeito tem acesso a informações através de imagens, sons, cores, movimentos com a proposta de “prender” sua atenção: “Os apelos sinestésicos da mídia enovelam todos os nossos sentidos, em uma profusão sedutora de efeitos que nos prende no texto” (ZATITI, 2005, p. 3). O conhecimento que chega pela tela da TV ocorre de forma global através de uma fala direta, coloquial, sedutora e impactante tocando todos os sentidos, diferente da fala da escola, normalmente cansativa e distante, como afirma Moran (2007).

Greenfield (1988) acredita que as características da linguagem audiovisual, como a de mostrar ao invés de descrever, e fazer com que essa imagem que está sendo mostrada, que não é estática, atraiam a atenção do espectador, estejam entre os principais elementos para que a televisão se caracterize como um importante instrumento de aprendizagem.

Como os professores têm utilizado e tratado dessa linguagem nos instiga à investigação. É diante desse contexto que pesquisamos a utilização do programa Mundo da Leitura na TV em sala de aula. No ar pela UPF TV, canal 15 da NET, desde julho de 2003, o programa televisivo Mundo da Leitura⁷ vem conquistando um espaço importante na mídia eletrônica. Desde outubro de 2005, é veiculado semanalmente em rede nacional na programação do Canal Futura, emissora com proposta educativa. Também, através de um convênio entre a Fundação Universidade de Passo Fundo e a Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo, foram entregues cópias do programa em fitas VHS para sessenta escolas municipais da área urbana e rural do município. A intenção foi a de oferecer um recurso diferenciado a partir da linguagem audiovisual para o trabalho em sala de aula no incentivo à leitura, principalmente para as aulas de Artes e Português de pré-escola a 8ª série (CRLM, 2008).

Sabemos que a leitura de textos escritos é fundamental e é requisito em todas as áreas do saber escolar, constituindo-se num importante instrumento para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos nas mais diversas áreas. Quem lê se desenvolve cognitivamente, afetiva, pessoal, social e culturalmente, ampliando as capacidades imaginárias e de

⁷ O programa Mundo da Leitura na TV foi concebido a partir do projeto do Centro de Referência de Literatura e Mídias – Mundo da Leitura da UPF, inaugurado em 1997 com o objetivo de formar leitores críticos em múltiplas linguagens. O espaço Mundo da Leitura é um local aberto a toda comunidade que busca ler em diferentes suportes de textos. O programa de TV Mundo da Leitura é uma extensão do trabalho de formação de leitores desenvolvido pela Universidade de Passo Fundo (CRLM, 2008).

compreensão do mundo. Formar sujeitos letrados⁸ é a forma mais efetiva de possibilitar a participação do indivíduo nas diversas atividades sociais.

Considerando o exposto, nos indagamos sobre o uso do programa “Mundo da Leitura na TV” nas escolas do município: ele está servindo como estímulo à leitura e como uma possibilidade educativa para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Qual é o seu potencial pedagógico? Em que medida os professores conhecem a linguagem audiovisual apresentada pelo programa e conseguem incorporá-la a seu trabalho de modo produtivo e contextualizado? Além disso, o professor exerce papel relevante no sentido de mediar a relação aluno com a mídia utilizada em sala de aula?

O planejamento de uma aula com a presença desses recursos deve ser feito com propriedade do que se tem em mãos, de onde se quer chegar e como se deseja atingi-lo. Sabemos que há educadores que buscam tornar mais interessante o ensino em sala de aula e utilizam a mídia no contexto escolar, entre elas a TV e o vídeo. No entanto, o modo como esses educadores estão utilizando os recursos da mídia para estimular a leitura e o aprendizado e a resposta dos sujeitos a seu trabalho são questões que precisam ser investigadas: o vídeo é uma ferramenta de ensino que contribui para o aprendizado?

A importância de verificar o potencial pedagógico do programa Mundo da Leitura justifica-se também pelo fato de o mesmo ser produzido pela Universidade de Passo Fundo, instituição comprometida com o desenvolvimento regional e incentivadora de projetos e ações para a formação de leitores. Em vista dessa preocupação, é a principal promotora das Jornadas Literárias, evento de incentivo e formação de leitores, fundamental para que a cidade de Passo Fundo recebesse o título de Capital Nacional e Estadual da Literatura. Em virtude desse trabalho para a formação de leitores, realizado há quase trinta anos, é que tem origem um projeto de incentivo à leitura através de um programa de TV. O projeto pode ser viabilizado a partir da parceria com a UPF TV, emissora de televisão universitária, com proposta educativa, na qual desempenho meu trabalho de repórter, apresentadora e editora há cinco anos.

Buscaremos com a pesquisa analisar a recepção de alunos das séries iniciais do ensino fundamental em relação à utilização do programa Mundo da Leitura como aliado no processo educativo de incentivo à leitura e na construção do aprendizado, bem como verificar os

⁸ Entendemos que o sujeito é letrado quando tem acesso a diversas formas de texto e usa as suas habilidades de leitura para interagir de modo eficiente e produtivo com as informações apresentadas pelos mais variados textos. Ressaltamos a existência de distintas concepções sobre letramento, no entanto, em função dos limites deste trabalho, sugerimos a leitura para aprofundamento de TFOUNI (1995); SOARES (2003); ZILBERMAN (2007); TEBEROSKI (s/d).

elementos de mediação ativados pela professora em sala de aula durante a utilização do programa Mundo da Leitura como recurso pedagógico.

O presente texto é resultante de pesquisa a partir de estudo de caso, que buscou em diferentes instrumentos identificar a forma como o programa Mundo da Leitura vem sendo utilizado na 3^a série do ensino fundamental em uma escola municipal.

O estudo está exposto em cinco capítulos. Após este capítulo introdutório, no qual apresentamos a justificativa e o objetivo da pesquisa, trazemos no segundo capítulo uma revisão bibliográfica sobre leitura e os recursos audiovisuais na educação delimitando e refletindo conceitos e posicionamentos de autores como Pozo, Greenfield, Beloni, Porto, Moran e Ferrés.

No terceiro capítulo, recuperamos os fundamentos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Recepção. Nesse capítulo, pretendemos apresentar a educação diante do campo dos Estudos Culturais propondo aproximações com a área dos Estudos da Comunicação e os Estudos de Recepção. Nosso referencial está sustentado pela teoria de Jesús Martín-Barbero (1997), em diálogo com Guillermo Orozco (1996), e nos estudos de Ana Carolina Escosteguy e Nilda Jacks (2005).

A contextualização da pesquisa, a descrição e análise dos achados a partir dos instrumentos de pesquisa compõem a quarta seção. Concluimos o texto, sinalizando nossas percepções e sugestões quanto ao uso do programa Mundo da Leitura no contexto escolar, diante do entendimento de que novas práticas de uso devem ser buscadas no intuito de contribuir para aproximar outras possibilidades e recursos para a integração dos MCM e a escola.

2 LEITURA, LETRAMENTO E OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

Apresentamos neste capítulo, levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento da leitura e a compreensão da necessidade de ler em outras linguagens além da escrita. Buscamos em diversos pesquisadores, referencial bibliográfico para iniciar o processo de análise do uso de recursos midiáticos no contexto escolar, por acreditarmos no potencial pedagógico da linguagem audiovisual. Diante dessa hipótese, propomo-nos a buscar estudos que evidenciem essa possibilidade, especialmente através da televisão⁹ e do vídeo, em função da linguagem apresentada nesses instrumentos de comunicação.

Diante de nossa pesquisa que propõem analisar a recepção de um programa audiovisual, com vistas ao incentivo à leitura literária especificamente, justificamos nosso referencial que segue exposto.

Os conceitos que abordaremos, do letramento e alfabetização, bem como o da linguagem audiovisual são fundamentais para uma leitura de mundo atual significativa, com vista a formar sujeitos capazes de ler, interpretar e ter condições intelectuais críticas para assumir posições diante de textos escritos e imagéticos.

Posteriormente, discutiremos os elementos da linguagem audiovisual e como essa linguagem possibilita uma proposta diferenciada e estimulante para a construção dos saberes e incentivo à leitura, de uma forma lúdica. Com a possibilidade da utilização dos recursos audiovisuais no processo educativo, buscamos apresentar as possíveis relações de uso da mídia na escola, e compreender, com base nos estudos e reflexões já propostas, a TV no processo educativo do sujeito. Em seguida, buscamos subsídios para compreender o papel do professor no contexto de uso dos recursos audiovisuais em sala de aula.

⁹ Entendemos televisão diante de nossa proposta de pesquisa como um meio tecnológico que, no entanto, é representativo na sociedade contemporânea pela sua proposta de contribuir, a partir dos seus textos com a formação cultural do meio onde está inserida. O aparelho está presente em praticamente todos os lares brasileiros e em escolas também, e para serem veiculados através dele há muitas produções com vistas a atingir o processo ensino-aprendizagem

2.1 Considerações em torno da leitura

A discussão em torno de letramento começou a ocorrer por volta de 1980 no país, enquanto se discutia a mesma questão simultaneamente em países como Portugal, França e Estados Unidos. Porém, nos países citados, o termo *letramento* estava voltado a um sentido específico que já ultrapassava a alfabetização, relacionada a conhecimentos específicos do código escrito. Como nesses países o conceito de letramento nomeava algo para além do conceito de aprendizado do código escrito, o seu ingresso no discurso acadêmico brasileiro provocou deslocamentos no conceito de alfabetização. Um momento desse deslocamento é protagonizado por Soares (2003). Segundo ela, a alfabetização é um

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler (SOARES, 2003, p. 91).

Esse recuo no entendimento do processo de alfabetização enquanto apenas a aquisição de uma habilidade técnica cedeu espaço para o que passou a ser chamado letramento. Por letramento entende-se, com base em Zilberman (2007), a apropriação pelo sujeito de diversas linguagens e seu uso efetivo no convívio social. Tfouni (1995) refere-se às diversas posições teóricas adotadas para o termo letramento, o que dificulta uma conceituação. Soares (2003) aborda o fenômeno como o uso apropriado da técnica da alfabetização. O indivíduo que domina o código escrito utiliza essa habilidade para atingir objetivos que contribuem para a sua participação na sociedade. Entre esses objetivos, a autora destaca sua aplicação:

[...] para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marca o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

Ana Teberoski (S/D) sustenta a proposta de que o fenômeno em torno do letramento no Brasil acabou gerando uma visão um tanto reducionista em torno da alfabetização, no momento em que se passou a compreender que o letramento era uma fase mais desenvolvida da alfabetização, caracterizada apenas pela decodificação do código escrito. A autora defende que o sujeito se constrói como um ser letrado a partir do acesso a diversos formatos de textos, mesmo que esse acesso ocorra a partir de alguém que lhe oferece o conhecimento através de leituras, da oralidade. Portanto, a redução do conceito de alfabetização ocorre a partir do momento que o termo letramento é incorporado como fenômeno atrelado ao conhecimento e uso da capacidade de ler e escrever, deixando a alfabetização limitada a uma habilidade de decodificação.

Dickel e Dias (2008) corroboram a posição de Teberoski enfatizando que a apropriação de conceitos acadêmicos, necessariamente não contribui para uma leitura mais criteriosa da prática pedagógica. A pesquisa realizada pelas autoras mostra que o conceito de alfabetização usado pelas professoras em sala de aula carrega consigo a condição de letramento, uma vez que se trata de uma condição necessária ao sujeito alfabetizado na atualidade.

No sentido de aproximar a alfabetização da condição de letramento está Kleiman (1997). A autora propõe que para se obter significado do que é lido são necessários outros elementos além da habilidade de decodificação. Para o ato de ler, o indivíduo se vale de uma série de aspectos que surgem com o desenvolvimento da habilidade de decodificação e aprendizagem da leitura. Para ler são necessários conhecimentos prévios como o conhecimento linguístico, do vocabulário, o conhecimento contextual, relacionado à situação de emergência do texto, e o próprio conhecimento de mundo, produzido nas vivências.

Solé (2003) corrobora a posição de Kleiman ao considerar que a leitura não deve ser encarada apenas como uma habilidade; ela é um processo que vai sendo construído e que a partir de algumas estratégias torna possível um leitor mais competente. Com base nisso, compreendemos a leitura como um processo eficiente por meio do qual o leitor constrói significados.

No entanto, pensamos que, para o leitor que está no processo de aprendizagem da leitura construir esses significados, torna-se fundamental o conhecimento do próprio professor sobre a leitura. É essa a posição de Smith (1999) para quem ao professor é necessário o domínio sobre os aspectos e métodos a respeito da leitura, além do conhecimento dos seus alunos, para que possa, de forma eficiente, colaborar no processo de aquisição desse objeto. Smith reforça que:

[...] o professor precisa é uma compreensão das possibilidades e dos custos específicos (de cada criança) em particular de diferentes métodos e materiais, um conhecimento de cada criança e daquilo que é fácil ou difícil para ela, além de uma compreensão da leitura e de como as crianças devem aprender a ler (SMITH, 1999, p. 11).

A leitura é fundamental, pois afeta diretamente a vida de todos que estão inseridos numa sociedade letrada, gráfica e icônica. Atualmente, as informações chegam de várias fontes e formas e em função dessa realidade torna-se fundamental a capacidade cognitiva de ler o mundo atual, seja em função das imagens que cercam nossas vidas ou das mensagens no código escrito que a todo instante surgem frente aos nossos olhos e numa velocidade cada vez mais perturbadora. O leitor de hoje precisa ser um leitor plural, capaz de fazer leituras em diferentes linguagens. Diante disso, destacamos que para o sujeito ser participativo na sociedade a leitura é aspecto relevante, além de constituir-se num importante instrumento para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber. Quem lê se desenvolve cognitivamente, afetivamente, pessoal e socialmente e amplia o seu mundo, abrindo-se ao intercâmbio e às iniciativas sociais e intelectuais.

Segundo Dias e Silva (2002), a leitura é um processo que tem início nos primeiros anos de vida e é exatamente nos primeiros anos escolares que se desenvolve o gosto pela leitura. Em função disso, pesquisas apontam métodos que podem ser empregados para o ensino da leitura. No entanto, como destaca Smith (1999), não existem fórmulas únicas e eficientes para a aprendizagem da leitura. Esse processo não requer nenhuma atividade específica do cérebro, do ponto de vista da linguagem, diferente do que ocorre na fala. No entanto, o autor destaca a necessidade de considerar alguns mecanismos no processo para a leitura, como:

[...] a visão, a memória, a atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular (SMITH, 1999, p. 09).

Saber ler é entender a mensagem escrita e saber reagir às coisas. Glovacki (2007) reforça que quando o aluno desperta para a leitura ela se torna uma atividade prazerosa e emancipatória, no sentido de propor novos horizontes ao leitor, repercutindo diretamente na sua percepção de mundo, possibilitando a liberdade de pensamentos que se manifestarão com a mudança do

comportamento social dos indivíduos. Nesse sentido, de fazer uma leitura compreensiva, Kleiman (1997) nos faz refletir sobre a leitura que surge de uma necessidade para se chegar a um objetivo proposto por alguém. Essa prática é considerada pela autora apenas como um ato mecânico, já que a leitura seria desmotivada em função do objetivo ter sido traçado por outro e não pelo próprio leitor, não resultando em uma leitura para o aprendizado. No entanto, a autora percebe a pré-determinação de objetivos de leitura também como positiva quando o leitor é pouco experiente e desacostumado a tomar decisões de leitura. Nesses casos, a orientação de um adulto é importante, “até que o leitor possa trabalhar seus objetivos de leitura, traçando estratégias metacognitivas que vão ajudá-lo a refletir sobre suas intenções de leitura e aprendizagem” (KLEIMAN, 1997, p. 35).

Aprender a ler abre as portas para todos os conhecimentos de forma conceitual. Quando o sujeito lê e extrai sentido dessa prática, compreendendo o que lê, a aprendizagem em torno dessa leitura torna-se consistente, contribuindo para a formação de novos conhecimentos de forma fundamentada (LINS, 1998).

Outro aspecto importante para a compreensão da leitura é a capacidade do leitor de formular hipóteses a partir do que lê, e esse aspecto reflete o comportamento de um leitor ativo. Por ser o texto um produto inacabado, a postura do leitor consciente e motivado, que formula hipóteses e recorre aos seus conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo, será outra (KLEIMAN, 1997).

Diante dos aspectos abordados, compreendemos que a leitura é um processo que precisa ser desenvolvido, estimulado, compreendido e fundamentalmente que precisa ser motivador. Sem objetivos claros de leitura, o leitor irá desenvolver essa prática de uma forma mecânica que em nada irá transformar e contribuir para a sua aprendizagem. É diante desse aspecto que a orientação do professor torna-se relevante para possibilitar que a criança descubra que, com a leitura, sentidos são construídos, o que contribui para que ela perceba a escrita como uma prática significativa. Nesse sentido, compreendemos que o ato de ler sempre será intencional, com objetivos, seja o da busca por informação ou até mesmo pelo entretenimento, pelo prazer proporcionado pela leitura. A escola é um lugar em que esse aprendizado, se ainda não produzido, deve ocorrer. E ainda, é nela que os sujeitos podem aprender a satisfazer suas necessidades de leitura, explorando nos diferentes tipos de textos e suas múltiplas possibilidades, a complexidade de sentidos que eles carregam.

Ao considerarmos que temos acesso diariamente a “desenhos animados, filmes, telenovelas, propagandas, outdoors, revistas de folhetim, vídeo games, CD-ROM, internet” (TEIXEIRA, 2007, p. 92), o trabalho de leitura dos meios, para além da leitura em suportes de

textos escritos, é também um desafio para a formação do sujeito letrado, capaz de coordenar informações fragmentadas com vistas a ressignificá-las e produzir aprendizado.

É nesse contexto que entendemos a importância do trabalho educativo com as mídias. Em função desse aspecto, trazemos a discussão de pesquisadores que atuam na mídia-educação com a proposta de que seja trabalhada a educação “*para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias*, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva” (RIVOTELLA, 2002 apud FANTIN, 2007b, p.3, **grifo do autor**). Diante dessa proposta, compreendemos que a perspectiva de trabalho de mídia-educação contribui para a formação de um sujeito/telespectador capaz de fazer leituras críticas dos textos produzidos e apresentados pelas mídias. Essa possibilidade de leitura da mídia, segundo Fantin (2007b), permitirá ao sujeito uma educação cidadã.

Smith (1999) ressalta os novos tipos de leitura como o hipertexto, formato que permite ao leitor construir o próprio caminho de sua leitura, de acordo com os interesses que vão surgindo a partir dos textos que vão sendo apresentados. Isso significa que cada leitor fará caminhos diferentes de leitura: “Não há um ‘caminho certo’ de leitura para esse material; nunca duas pessoas o lerão da mesma maneira” (SMITH, 1999, p. 155). Outra possibilidade para a leitura ocorre diante da tela da TV, em função da linguagem audiovisual, caracterizada por um conjunto de elementos que estimulam a percepção sensorial. Esse estímulo ocorre em função da combinação de três códigos: o icônico, o lingüístico e o sonoro, elementos a serem aprofundados mais adiante.

Greenfield (1988) realizou um estudo sobre o uso da televisão pela escola como reforço no processo de alfabetização a partir do programa “*The Electric Company*”, criado em 1971 pelo *Children’s Tv Workshop* (Oficina de Televisão Infantil). A autora apresenta o programa como exemplo de como a televisão pode contribuir para o aprendizado utilizando técnicas específicas da TV. O programa foi criado como experiência para leitura com crianças de segunda, terceira e quarta séries com dificuldades para aprender ler.

[...] estimou-se que a audiência atingiu cerca de onze milhões, sendo o programa usado em 35% de todas as escolas primárias dos Estados Unidos. Assistir a *The Electric Company* aperfeiçoou uma ampla variedade de habilidades de leitura. Foi especialmente eficiente com principiantes (alunos do primeiro grau) e com alunos do segundo grau que estavam abaixo da média nos testes padronizados de leitura. Todos os grupos, negros e brancos, de fala espanhola ou inglesa, foram beneficiados com o programa (GREENFIELD, 1988, p. 61).

Os resultados apresentados pela autora são motivadores em se considerando os benefícios do audiovisual no processo de aprendizagem, inclusive entre alunos com dificuldades. A pesquisa apontou que a utilização do programa aperfeiçoou habilidades de leitura. O sucesso do programa, no intuito de auxiliar a aprendizagem, é apontado em função de algumas características como a de a televisão ser um meio familiar às crianças, a de apresentar um programa com a participação de sujeitos de diferentes meios culturais, a de ser ambientado na rua, a de ser familiar a crianças não-privilegiadas, a de usar o rock e a de apresentar humor.

Entendemos, a partir de Greenfield (1988), que a explicação de conceitos se valendo também da linguagem audiovisual, por possibilitar o conhecimento por impregnação, em função de exigir a atenção visual, auditiva e perceptiva, torna-se uma proposta para a aprendizagem significativa. A autora defende o uso da televisão como recurso para transmitir algum tipo de informação, especialmente para as crianças com mais dificuldade no aprendizado a partir da palavra escrita, além de contribuir para o aprendizado de quem não sabe ler. Também destaca os recursos da linguagem audiovisual, da televisão e do cinema para fortalecer a compreensão e o prazer da literatura, questão observada em pesquisa realizada com estudantes que apresentaram reações diferentes a contos lidos e assistidos em filme. Na pesquisa realizada, foram investigadas a compreensão e a satisfação dos alunos e os resultados foram interessantes

[...] os filmes estimularam a compreensão e a memorização da história, bem como um desejo de ler mais histórias semelhantes. É importante notar também que a preferência do cinema em relação à leitura é maior por parte das crianças que tendem a ter mais problemas na escola. [...] Este estudo demonstra o potencial de uso da televisão como apoio à leitura. Ao contrário da opinião popular, os livros e a televisão não precisam ser dois meios competitivos de comunicação (GREENFIELD, 1988, p.134).

A linguagem audiovisual empregada com proposta educativa propõe que o aluno/receptor receba as informações a partir de um conjunto de elementos que constituem essa linguagem, promovendo a interação entre a audição, a visão e os elementos da mediação que será estabelecida no momento da recepção do conteúdo apresentado na tela.

2.2 A linguagem audiovisual e a cumplicidade expressiva no processo de aprendizagem

O processo educativo está intimamente relacionado ao processo comunicativo. A educação exige informações, trocas. No contexto da sociedade atual, onde a presença dos MCM ocupa uma posição de destaque, está o jovem que usufrui da linguagem própria do audiovisual de uma forma próxima. Nesse encontro, põe-se em curso o que Martín- Barbero chama de cumplicidade expressiva¹⁰, uma identificação que o jovem tem com a tecnologia para produzir significados, novas comunidades, novas formas de perceber e de narrar as identidades. Entendemos, essa relação estabelecida entre os MCM e o jovem e denominada de cumplicidade expressiva como o cruzamento que ocorre diante do que é denominado como *empatia tecnológica*: a emergência que o jovem tem de novas sensibilidades, e a *empatia cognitiva*: a facilidade que o jovem tem de se relacionar com as tecnologias audiovisuais.

A tecnologia facilmente aceita e incorporada no dia-a-dia dos jovens estabelece novas possibilidades de produção da cultura. Essas novas possibilidades teriam de ser abarcadas pela escola de tal forma que não houvesse um distanciamento entre a linguagem do sujeito no seu contexto social fora da escola e a linguagem de dentro da escola.

Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola, sobretudo, um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem. Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção das pautas de comportamento, estilos de vida e padrão de gostos (MARTÍN-BARBERO, 2003 apud LEITE, 2006, p. 67).

Portanto, compreendemos que se faz necessário a interação entre educação e comunicação, de forma que a primeira permita que a cultura presente nas mídias possa ser aceita como uma experiência que possibilita aproximar os dois campos. Essa questão não é mais vista como novidade; no entanto, ainda requer muito estudo e discussão já que essa aproximação que envolve fundamentalmente o entendimento das características e

¹⁰ O conceito é apresentado no capítulo Tecnicidade, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século, na obra Sociedade Midiatizada, organizada por Dênis de Moraes, Armand Mattelart e Lorenzo Vilches, da Mauad Editora.

possibilidades da linguagem audiovisual “está longe de ser suficientemente problematizado na formação de educadores e na prática pedagógica” (FANTINI, 2007b, p. 2).

As situações culturais, sociais, econômicas, geográficas que tendem a obstaculizar o acesso ao conhecimento por parte do sujeito mostram-se, por vezes, superáveis frente às facilidades do conhecer através da imagem e som do programa audiovisual. Esse programa é criado a partir de uma linguagem específica que conta com três códigos: o icônico, o lingüístico e o sonoro. No código icônico, o espectador encontra o significado através da percepção visual, sendo que as imagens podem ou não fazer parte de seu referencial de conhecimento. Caso façam, a compreensão é imediata; caso contrário, a forma passa despercebida ou o conhecimento ocorre a partir da intuição em função das informações já existentes em torno do assunto e, dessa forma, a informação é acrescentada ao seu repertório. O código lingüístico é empregado a partir de expressões técnicas ou de palavras que correspondem às imagens do código icônico. Em função da facilidade de compreensão de uma imagem, esta se sobrepõe aos outros códigos da linguagem audiovisual, pois pode ser facilmente reconhecida universalmente. Quanto ao código sonoro está relacionado aos sons, músicas e efeitos sonoros empregados na produção. Esses elementos podem ser empregados em conjunto com os outros códigos ou de forma isolada. Conforme Rezende (2000), o código sonoro é apresentado em três subcódigos que seriam: o emotivo – com o objetivo de transmitir determinadas sensações como ocorre com uma música tema do personagem; o sintagma estilístico – consiste num estilo musical reconhecido naturalmente; e os sintagmas de valor convencional - os sons acrescentados na produção como a sirene da polícia, que pretendem traduzir os valores conotativos da produção.

A mídia audiovisual, por ser extremamente sensorial, já que estimula as emoções e possibilita a cumplicidade expressiva, apresenta-se com forte potencial para contribuir no aprendizado.

Para compreendermos como e por que o aprendizado se torna significativo através da linguagem audiovisual, esclarecemos algumas questões em torno das características dessa forma de representar o mundo, onde se fala mais que se escreve, se vê mais que se lê e se sente antes de compreender. É a educação em estéreo, conceito apresentado por Babin e Kouloumdjian (1989), e que segundo Ferrés (1996 b) transformaria a

[...] escola não em um centro de ensino, mas de aprendizagem. Um centro preocupado não pela simples transmissão de conhecimentos, mas pelo enriquecimento em experiências de todo o tipo: conhecimentos, sensações, emoções, atitudes, instituições (FERRÉS, 1996b, p.18).

Conforme Babin e Kouloumdjian (1989), as mensagens transmitidas pela linguagem audiovisual possibilitam um aprendizado em “estéreo” porque propõem a partir dessa linguagem a comunicação de algo pela emoção. Para os autores, a linguagem audiovisual se vale de sete características fundamentais.

A primeira delas é a mixagem. Por essa característica entendemos a utilização simultânea de alguns elementos que compõem o audiovisual como o som, a palavra e a imagem. Um complementa o outro na comunicação de algo. Cada um desses elementos, como a imagem ou o som podem ter significados sozinhos. No entanto, na linguagem audiovisual, essa mixagem dos elementos possibilita “uma experiência global unificada. Dirige-se ao ser inteirinho. [...] Quando ele fica envolvido, tomado, posto em estado de reação geral, tocado sem saber dizer onde, então, trata-se de um bom audiovisual” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 41).

A língua popular, considerada outra das características da linguagem em questão, é o aspecto que vai garantir a compreensão da mensagem em função da familiaridade das palavras. Na linguagem audiovisual, a língua empregada no cotidiano aproxima a mensagem do espectador, sem, no entanto, ter de empregar gírias ou jargões para ser uma linguagem coloquial: “O audiovisual, por causa de sua ligação com o som e com a imagem, precisa de palavras mais concretas e de estilo de frases que estejam unidas à matéria. A sofisticação literária e intelectual não combina bem com a língua eletrônica” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 43). Compreendemos a necessidade de apresentar um texto falado de tal forma que possa ser compreendido de imediato por aquele que terá acesso a ele; no entanto, acreditamos que através da língua empregada no programa audiovisual é possível também possibilitar o acesso a um novo vocabulário. Sabe-se que a linguagem verbal não é uniforme, a diversidade é imensa e pode representar novos saberes ao espectador da mensagem audiovisual.

A dramatização é outra característica da linguagem audiovisual. A partir dela se busca criar tensão, garantir a ação do que está sendo mostrado. Essa dramatização se dá a partir da forma como o contexto é apresentado, seja em função de um determinado corte de imagem para outra, da edição, da música empregada ou da valorização de uma palavra ou até mesmo

de um suspiro. O que se busca com a dramatização é realçar algo e, para isso, se lança mão de outro componente da linguagem audiovisual, a relação entre a figura e o fundo. Essa característica é apresentada por Babin e Kouloumdjian (1989) como uma das diferenças mais específicas entre a linguagem escrita e a audiovisual, estabelecendo relações entre todos os elementos em cena.

Na linguagem das palavras escritas, o que conta primeiro é a figura, isto é, as palavras e sua colocação. Escrever bem é achar a palavra certa e as ligações exatas. A atenção, antes de mais nada, é centralizada na figura. Ao contrário, na linguagem audiovisual, o segredo é primeiro o campo, o enfoque e, nesse campo, apenas algumas palavras (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 47).

A orientação para quem fala na TV é buscar a familiaridade, já que o espectador estará recebendo determinada imagem, dentro da casa dele. Uma familiaridade que é buscada através da naturalidade de atores, dos personagens, do texto coloquial de fácil compreensão para todos os públicos.

A composição por *flashing* é outra característica presente na linguagem audiovisual e contempla a forma como ocorrem os encadeamentos entre uma imagem e outra que surge na cena. São os elementos presentes na imagem e que situam o telespectador quanto ao local e situação na qual ocorre a ação apresentada na tela. A seqüência das cenas também corresponde ao *flashing*.

Para se chegar ao objetivo de comunicar algo através da linguagem audiovisual, outro elemento é necessário: a disposição pela razão de ser, a sua sétima característica, entre as delineadas por Babin e Kouloumdjian (1989). Entendemos essa característica como o desejo do espectador receber a mensagem que está sendo transmitida e a consciência do emissor em produzir uma mensagem que recria as próprias experiências, considerando também a experiência da coletividade.

Interagindo com todos esses elementos, o sujeito exposto ao audiovisual tem a oportunidade de perceber o mundo de uma outra forma, exigindo uma combinação visual, auditiva e sensorial. A partir dessa forma de percepção, visual e auditiva, Babin e Kouloumdjian destacam um conjunto de propriedades em torno da percepção audiovisual. O sujeito vivencia a multidimensionalidade em função de som e imagem chegarem juntos, invadindo o ser. O som consegue penetrar no indivíduo, provocando impactos emocionais fortes. A linguagem audiovisual permite respostas comportamentais rápidas. Parte-se do

sentimento do que lhe é apresentado para depois serem feitas as reflexões. A imagem em movimento, junto com as cores exibidas, auxilia no desencadeamento de reações, estímulos que prendem a atenção, aspectos de acesso a informações que poderiam restringir a imaginação, mas, por outro lado, restringem também o risco de polissemia sobre o tema em questão.

No entanto, respondendo à crítica sobre os efeitos dessa linguagem na redução da imaginação, os autores apresentam pesquisas, segundo as quais é justamente com o desenvolvimento do audiovisual presente no cinema, na televisão que países como Inglaterra e Quebec conseguem se desenvolver criativamente. Reforçam, ainda, que o “que bloqueia a imaginação é a imagem imposta, intelectualizada, a imagem estereotipada” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 115).

Diante dessa preocupação, vale recompor a posição assumida por Girardello (2001) ao defender que não há como afirmar que a televisão impede os processos imaginativos¹¹ da criança. Em seus estudos, a autora destaca a posição de teóricos que no final da década de 1970 apontaram a televisão como a vilã do adormecimento da imaginação infantil por apresentar tudo pronto e não permitir a criação pela própria mente. Contrapondo-se a essa visão, a autora nos apresenta o conceito de François Mariet segundo quem as crianças estariam vivendo um “novo espírito televisual”, no sentido de que a criança vive o mundo real relacionando-o ao mundo televisual que permite sim a imaginação. Em vista disso, a criança desenvolve uma capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, como acompanhar o audiovisual, brincar e imaginar situações a partir das situações experienciadas pela TV. Girardello também recupera o conceito de “entrevisão” proposto por Hannah Arendt, segundo o qual, quando uma imagem é vista, várias outras imagens são criadas na mente de cada sujeito individualmente, o que caracteriza o processo imaginativo. No estudo apresentado por Girardello (2001), a imaginação não adormece em função da televisão; no entanto, se faz necessária a atenção em torno do contexto onde essa criança vê TV e de que forma terá a imaginação estimulada a partir do texto televisivo.

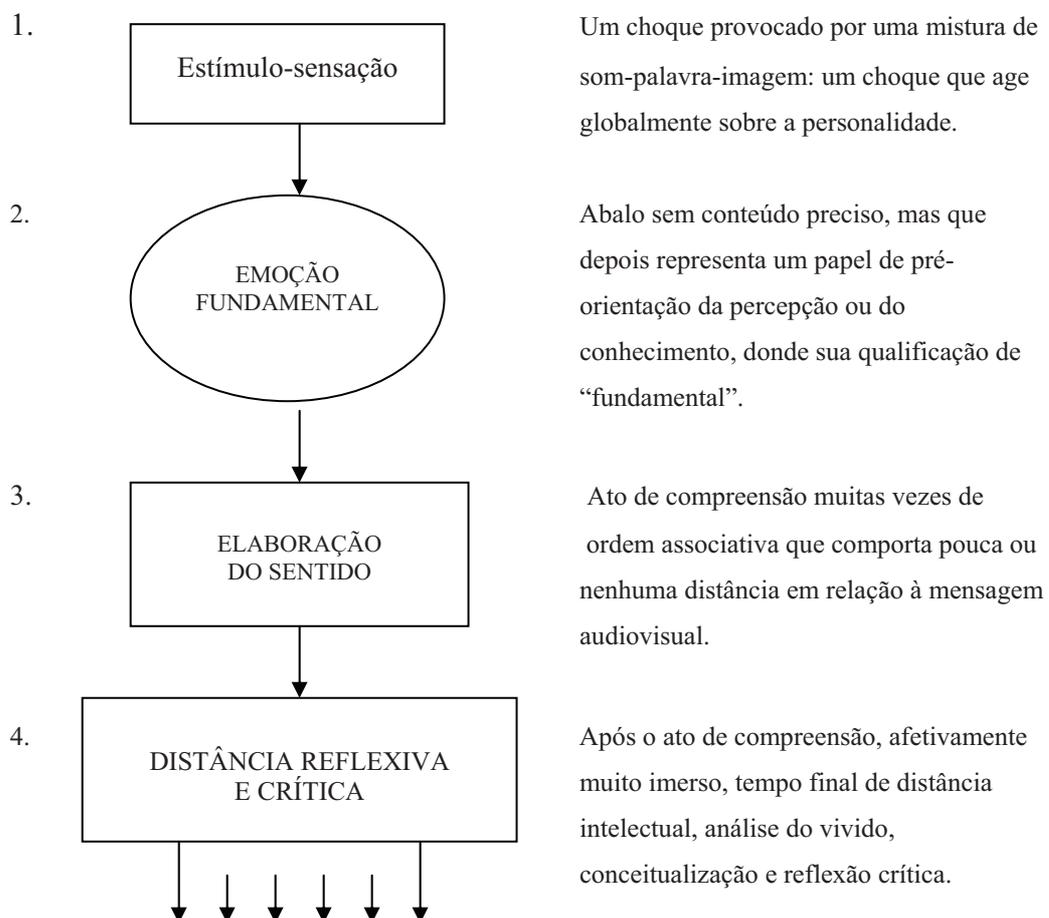
Diante do exposto, destacamos a compreensão de Zatiti (2005) que aponta o discurso da mídia, como estético e sensório, já que permite uma série de reações a partir dos elementos empregados na linguagem audiovisual, como uma possibilidade a mais para incentivar a imaginação. Isso devido aos estímulos exercitados em função da percepção sinestésica, o que

¹¹ Imaginação é uma dimensão da vida da criança em que ela reage às novidades que o mundo lhe oferece, em que pressente ou esboça possibilidades futuras (GIRARDELLO, 2001, p. 4). É a possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referem (ABBAGNANO, 2007, p. 620).

é adotado como benéfico em função da possibilidade de cruzamento dos sentidos, proporcionando uma percepção mais apurada dos signos do mundo e possibilitando a construção de novos significados. Martín-Barbero (1997) também enfatiza a importância de um trabalho que relacione todas as linguagens para a promoção da aprendizagem. O autor sugere que a escola trabalhe mesclando essas linguagens que estimulam os sentidos para a construção de novos conhecimentos.

É preciso compreender, no entanto, que a forma de aprendizagem pelo audiovisual ocorre de maneira diferenciada se comparada à aprendizagem a partir da linguagem escrita. Enquanto esta valoriza a capacidade de análise, reflexão, a linguagem audiovisual propõe ações perceptivas que exigem a imaginação e dão espaço ao desenvolvimento da afetividade. Para compreender como ocorre a elaboração intelectual a partir do audiovisual, Babin e Kouloumdjian (1989) desenvolveram um esquema por fases para a compreensão da mensagem audiovisual, fortemente relacionada a múltiplas formas receptivas que solicitam a afetividade e a imaginação.

A Figura abaixo explicita esse recurso (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 108):



Os MCM, em nosso estudo abordando especialmente a TV e o vídeo, apresentam uma linguagem específica. A linguagem audiovisual da TV surge diante do telespectador com cortes de câmera, enquadramentos diferentes, cores, sons, movimentos e efeitos, elementos inseridos na programação audiovisual que fazem parte do dia-a-dia de todos os telespectadores.

Greenfield (1988), em seu estudo sobre o desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica, apresenta a importância do domínio da linguagem televisiva para que as crianças consigam compreender melhor o conteúdo dos programas. Baseada em inúmeras pesquisas realizadas por psicólogos e linguistas de vários países, chegou à conclusão de que a linguagem televisiva é desenvolvida quando se assiste à TV. Aprende-se vivenciando, ou seja, quanto mais se tem contato com essa linguagem, maior será a facilidade em compreendê-la: “Aprender a decodificar os símbolos do cinema e da televisão é algo como aprender a ler. As habilidades necessárias não são tão específicas quanto as da leitura, mas não se pode deixar de considerá-las” (GREENFIELD, 1988, p. 21).

Sendo assim, percebe-se que o conhecimento da linguagem audiovisual é alcançado, em parte pela exposição do sujeito à televisão. No entanto, a autora salienta que esse conhecimento também ocorre no curso do desenvolvimento da criança o que:

[...] torna possível o uso da televisão para lhe transmitir conhecimentos e habilidades cognitivas. O paralelo com a palavra escrita é patente: a aquisição de habilidades básicas da linguagem possibilita à criança utilizá-la para transmitir informações e idéias. Existe uma diferença, contudo: as crianças precisam ser ensinadas a ler e escrever, mas aprendem a linguagem televisiva sozinhas, simplesmente assistindo televisão (GREENFIELD, 1988, p. 28).

Com base nisso, é possível considerar que o conhecimento das características da linguagem audiovisual por parte do professor que se vale desses recursos em sala de aula, contribuiria significativamente no sentido de possibilitar que ele valorize elementos específicos dessa linguagem, de acordo com suas propostas educativas.

Apesar de reconhecer essa aprendizagem espontânea, Ferrés (1996b, p. 66) reforça a importância do professor no processo de compreensão da mensagem audiovisual de forma crítica e reflexiva, pois pode ser que, em função de todo estímulo sensorial apresentado pelo audiovisual, o aluno pode não superar “a fase do impacto emocional, chegando à distância reflexiva e crítica”. Esse distanciamento importante ocorre a partir do momento em que se

tem consciência das diferenças dos sentimentos de cada um e é aspecto fundamental para a leitura das mensagens apresentadas pelo meio.

A telinha mágica fascina, às vezes, hipnotiza com a sua narrativa. Toda a programação apresentada busca ser atrativa, envolvente, especialmente para as crianças e, normalmente, consegue. A televisão é imagem, aliada a ela está o som; isso significa que a criança, muitas vezes, vai estar atenta visual e auditivamente. A linguagem audiovisual propõe a articulação de elementos específicos que agem juntos. A imagem aliada ao som desperta no sujeito uma rede de signos que possibilitam o processo comunicativo. Esse processo de comunicação da mensagem (objetiva e subliminar) ocorre de forma simultânea. O sujeito não tem como separar um conhecimento adquirido em função da razão de um outro proveniente da emoção (MARTIRANI, 1998).

Diante dessa especificidade de atuar emotivamente, consideramos, que o vídeo contribui no processo de aprendizagem enriquecendo o ambiente escolar em função de suas características para os estímulos sensoriais e possibilidades, como destaca a autora:

[...] na medida em que pode trazer imagens e sons de coisas que não podem estar presentes nem no tempo nem no espaço da sala de aula, coisas estas que fazem parte do universo cultural, vivencial e/ou imaginário destes alunos. Trazendo, ainda, uma dimensão estética e sensível ao processo de comunicação que se efetiva no contexto escolar (MARTIRANI, 1998, p. 168-169).

Marcondes Filho (1988) destaca que a criança passa a se sensibilizar com os estímulos audiovisuais a partir dos três anos de idade, interesse que aumenta até os onze ou doze anos. Segundo o autor, na adolescência ocorre uma redução nesse interesse o que nas meninas retorna por volta dos vinte anos. Os dados apresentados por Marcondes Filho dizem respeito à pesquisa realizada nos Estados Unidos; no entanto, as informações podem ser orientadoras para o Brasil. Nos estudos realizados por Greenfield (1988), a pesquisadora constatou que alguns recursos presentes na linguagem audiovisual chamam mais a atenção da criança de determinada idade do que outros. Os efeitos sonoros atraem mais que o código verbal entre crianças de cinco anos. No entanto, crianças com oito anos compreendem a mensagem mesmo sem esse tipo de elemento para chamar a atenção.

No sentido, de levar para a sala de aula diversas possibilidades para conhecer realidades distantes, destacamos também o espaço ocupado pelos computadores,

especialmente pela internet, num contexto histórico-cultural onde as crianças e adolescentes já estão muito mais inseridos na cultura do audiovisual. Buckingham (2007) enfatiza que

[...] as novas tecnologias estão provocando uma convergência de mídias e formas de comunicação até então separadas que está amplamente sujeita às operações do capitalismo global. Poderíamos dizer que as mídias estão se fundindo em uma forma de intertextualidade infinita orientada pela mercantilização, uma cultura de consumo que efetivamente engole tudo que estiver em seu caminho (BUCKINGHAM, 2007, p. 142).

O autor enfatiza que essa convergência tecnológica está abalando as formas de regulação e controle, devido às possibilidades que o leitor tem de construir e desconstruir os próprios textos e de outros também. Diante disso, segundo o autor, os sujeitos estão com mais oportunidades de ter acesso às informações, independentemente do que é julgado “importante” pelos MCM. Mas é necessário relativizar esse aspecto em função de que toda essa convergência tecnológica, destacada pelo autor, como sabemos, ainda não é de amplo e fácil acesso para todos os indivíduos.

Diante da presença das tecnologias de rede, uma série de mudanças ocorreram e continuam a ocorrer na sociedade. O indivíduo que não está conectado na rede está exposto à exclusão social. Moran (2007) destaca que em função da presença da internet parece que os educadores esqueceram-se da TV e do vídeo como se já conhecessem e dominassem o uso dessa tecnologia, o que não é verdade. Ainda é importante o papel desempenhado pelas mídias audiovisuais. Esse processo que ocorre em função da mídia eletrônica, especificamente a audiovisual, interfere na relação do indivíduo com o mundo. Moran (1995) destaca também a forma de comunicar apresentada no audiovisual. A fala da TV é direta, contextualizada, sedutora e impactante. Do outro lado, a fala da escola, em geral, é mais cansativa, distante, descontextualizada. A TV educa sem dizer que o faz e, portanto, é mais competente, segundo o autor. A TV domina a forma de comunicar e busca aperfeiçoar-se. O autor enfatiza também que enquanto os educadores, apenas “dão ares” de modernidade às aulas, a TV e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, tocam todos os sentidos, o que mostra um possível caminho para o ensino em sala de aula – partir do sensível, do que toca o aluno para depois ir ao encontro de idéias, conceitos, teorias.

Propondo um contraponto com essa visão, trazemos Marcondes Filho (1988) quando reconhece a linguagem da TV como

[...] mais ágil, mais imaginativa, é mais colorida e barulhenta, é veiculadora do novo, do que está em moda, libera as pessoas da submissão à presença física do educador, permite liberdade de escolha supostamente maior, aparenta dar mais informação, preenche o imaginário com signos da cultura, dá espaço ao individualismo, ao isolamento, e coloca a superficialidade e amenidades no lugar da reflexão e autocrítica (MARCONDES FILHO, 1988, p.105).

No entanto, o autor considera que a TV se apresenta como uma proposta para a acomodação e a não-participação, mesmo destacando o fascínio que envolve o telespectador diante da TV, situação diferente do que é oferecido em sala de aula. Compreendemos que a escola tem seu espaço para o desenvolvimento do saber, porém, as mídias, com suas especificidades também ocupam espaço importante nesse sentido. Diante disso, consideramos fundamental que a escola se articule diante das possibilidades educativas do audiovisual para que possa, de fato, se apropriar dessas possibilidades de forma que contribuam para a aproximação das duas instituições. No entanto, reconhecemos que há escolas onde essa já é realidade e onde professores estão em busca de conhecimentos que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos, com a utilização dos recursos audiovisuais, estimulados por uma bibliografia não muito vasta, porém, qualificada que explora o potencial didático desses recursos.¹²

Para Belloni (2001), a linguagem audiovisual é a linguagem das novas gerações. O dia-a-dia em frente à TV forma a personalidade da criança ao mesmo tempo em que as suas vivências no concreto, mesmo que de modo diferente. A TV é um objeto integrado, apresentando e valorizando a mensagem mais icônica que discursiva.

A força da linguagem audiovisual, no sentido afetivo, foi verificada em estudos empíricos realizados na Suíça e apresentados por Greenfield (1988). As reações de adolescentes depois de terem assistido a um filme preparatório para uma cirurgia, onde se demonstravam os sentimentos do paciente e não apenas os fatos em si, persistiram por três semanas. Com base nisso, considera que a linguagem audiovisual tem mais força do que o texto escrito que, para descrever os sentimentos, precisa de várias informações escritas de uma forma linear e sequencial.

¹² Entre a bibliografia disponível sobre como utilizar os recursos audiovisuais em sala de aula destacamos Comunicação e Educação: a linguagem em movimento, de Adilson Citelli; Televisão e Escola, de Maria Aparecida Baccega; Televisão e Educação e Vídeo e Educação, de Joan Ferres; Como usar a televisão em sala de aula, de Marcos Napolitano e O Desenvolvimento do raciocínio da Era da Eletrônica – os efeitos da TV, computadores e videogames, de Patrícia Marks Greenfield.

Da mesma forma, Ferrés (1996b, p. 64) salienta que a especificidade da linguagem audiovisual está na “capacidade de gerar emoções portadoras de significados”. A aceitação desse aspecto é apontada como uma das grandes dificuldades de aceitação do audiovisual nos processos de conhecimento e ensino.

Em um programa de vídeo adequadamente concebido, as intenções se comunicam no ato mesmo de desfrutar as sensações. Quer dizer, são as emoções suscitadas pela interação de imagens, música, palavra e efeitos de som as que estão carregadas de sentido ou significado. Jean-Paul Sartre o expressava muito bem quando escrevia *L’imaginaire*: ‘Não seria a imagem uma síntese da afetividade e do saber?’ E Umberto Eco definiria a expressão poética como aquela na qual ‘se fundem valores de referência e valores emotivos em uma forma física já indissolúvel?’ Assim entendido, a linguagem audiovisual ‘não é só uma janela aberta para o mundo, senão mais corretamente uma nova maneira de pensar o mundo’ (FERRÉS, 1996b, p. 65).

Para o autor, a aprendizagem a partir do audiovisual se torna eficaz porque envolve o sujeito de forma integral, sem exigir reflexões fragmentadas. O sujeito se vale da razão e da emoção para construir seus significados a partir da experiência com o audiovisual. No entanto, é mister refletir sobre a época da pesquisa divulgada por Greenfield, vinte anos atrás. Atualmente, as crianças já nasceram ou nascem num mundo muito mais imagético e interativo do que o de seus pais e avós, no qual essas crianças, segundo alguns autores, já estariam “alfabetizadas midiaticamente”. Nesse contexto, a força da linguagem audiovisual continua sendo a mesma? Apesar de esse aspecto requerer investigações, não nos voltamos para ele nesta pesquisa.

Entendemos que não podemos ficar alheios ao poder de fascínio da televisão enquanto forma cultural e tecnológica. Entretanto, Ferrés (1996b) enfatiza a importância do contexto da recepção. O pesquisador salienta que assim como a alimentação da infância determina a saúde do sujeito, a atitude diante da televisão pode determinar suas atitudes diante da telinha no futuro e diante da própria realidade: “Grande parte dos efeitos benéficos ou nocivos gerados por um meio depende não do meio em si, mas do contexto de recepção da mensagem” (FERRÉS, 1996, p. 101).

Não se pode negar a influência da TV na atualidade e, em que pese os malefícios que podem ser abstraídos da relação receptor e TV. É necessário visualizar os benefícios que ela produz. Guimarães (2001, p. 21) destaca que é necessário relativizar as análises da mídia: “A TV pode representar também um meio de divulgação cultural. Mas é necessária a mediação

reflexiva crítica, dessa forma aumentam as possibilidades da TV constituir-se em um elemento sadio para cultura, conhecimento”.

Acompanhamos as transformações sociais e culturais a partir das tecnologias da informação e comunicação. As crianças de hoje já nasceram diante de todas essas possibilidades que atualmente se mostram com fronteiras cada vez mais difusas. Segundo Buckingham (2007), o avanço tecnológico tem seu papel nessa transformação, no entanto, enfatiza também os interesses comerciais. Cada vez mais os produtores da mídia atuam com o propósito de se dirigirem às crianças, uma vez que pressupõem que elas sejam “consumidores altamente ‘alfabetizados midiaticamente” (BUCKINGHAM, 2007, p. 134).

Acreditamos no potencial pedagógico da utilização de programas audiovisuais no contexto escolar como estímulo ao aprendizado, à leitura e à busca por conhecimento. No entanto, reconhecemos e destacamos a importância de situações de mediação que possibilitem essa relação com o audiovisual, no sentido da presença e da preparação do professor para o uso do vídeo em sala de aula.

2.3 Relações possíveis: mídia e escola

Os tempos de hoje nos mostram que as mídias vêm preenchendo grande parte do tempo de crianças e jovens em horários paralelos ao da educação formal e ao próprio convívio social. Conseqüentemente, esses sujeitos estão aprendendo com as mídias, tanto quanto ou mais do que com a escola e a família e independentemente de ações mediadoras.

Morassutti (2001) destaca o papel que a TV assume no sentido de moldar comportamentos, como o de consumismo e de valores, e faz referência à importância de se aprender a conviver com ela já que, atualmente, é difícil viver sem esse veículo. Portanto, não podemos ficar indiferentes à presença dos Meios de Comunicação de Massa (MCM), indiscutivelmente de fácil acesso a todas as camadas sociais e econômicas da população. A TV, como contadora de histórias, recheada de imagens, sons, efeitos, especialmente para as crianças, estabelece relações sedutoras com o telespectador e isso deve instigar a escola a pensar a televisão como ferramenta nos processos educativos.

Moran (2006) questiona sobre quem educa quem a longo prazo: a TV ou a escola? Consideramos que ambas têm seu papel na formação do sujeito, mas percebemos que os processos educacionais dentro da escola normalmente ocorrem porque o educando é, de certa

forma, obrigado a frequentar a escola, a qual lhe impõe métodos de trabalho, conteúdo, dentro de uma perspectiva com a qual vem operando há décadas. Já a televisão está presente na formação dos indivíduos sem imposições. Acreditamos que é diante desse contexto que a televisão e o vídeo podem ser explorados como recurso para os processos educativos.

Utilizando-se da linguagem audiovisual para a construção do aprendizado em todas as áreas e níveis, encontramos um eficaz instrumento para a implementação de novas e bem sucedidas práticas pedagógicas. Essa questão já é defendida por muitos educadores, mas falta a avaliação e a compreensão de como esses recursos tecnológicos são e serão utilizados como proposta de transformação da escola e para o processo de formação e aprendizado do educando (VALLE; CRUZ, 2006).

Moran (2006) reforça ainda que a escola precisa estar atenta ao que acontece na TV e nos MCM e trabalhar com o que está presente neles em sala de aula. A partir do conhecimento dos alunos a respeito do que é apresentado pela mídia, a escola deve propor ir além. Buscar o novo, o atual, o prazeroso, trazê-los para a sala de aula, torna-se fundamental nos novos tempos, tempos das mídias eletrônicas. Compreendemos como um desafio para a escola essa adaptação, ou reestruturação da escola tradicional, como já problematizado no primeiro capítulo desta pesquisa, pois, esse novo momento para a escola exige o desejo e esforço de mudança de todas as instâncias que compõem o modelo escolar tradicional, limitado e em alguns aspectos defasado diante do novo contexto cultural.

Belloni (2001) também salienta que a escola ficou defasada em função das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Segundo a autora, os conteúdos apresentados na mídia eram e são mais atraentes do que os oferecidos na escola. Em função desse aspecto, o aluno tende a ver a escola como atrasada, “enquanto que as mídias ditam valores e comportamentos” (Id., *ibid.*, p. 16-17).

Fischer (2007) enfatiza que a aprendizagem teria de estar relacionada com a evolução tecnológica no sentido de que, diante de cada novidade, a cada nova tecnologia, o mundo se transforma, referindo-se ao conceito de Pierre Lévy, de *ecologia cognitiva*. Lévy (2000) propõe uma nova dinâmica de relações entre os sujeitos, objetos e meio ambiente, onde se constroem novas formas de perceber e entender o processo para a construção do conhecimento¹³. Fischer (2007) acrescenta como prática indispensável à época atual a busca do professor por conhecer a mídia e como os programas veiculados pela TV são ricos para a

¹³ Para aprofundar o conceito de *ecologia cognitiva*, ver Pierre Lévy. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

construção de representações em função da simbolização que envolve os conteúdos midiáticos. Para a autora, é indispensável uma prática pedagógica de:

[...] estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos. [...] Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula filmes, novelas, telejornais, vídeos, assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes mídias (FISCHER, 2007, p. 7).

Diante das possibilidades para o aprendizado que podem existir com o uso adequado das mídias, especialmente a TV e o vídeo, e dada a falta de trabalhos diferenciados com as mídias na escola, Fischer (2007) sugere a ampliação do repertório atual sobre esse tema. É nosso intuito contribuir para isso com o trabalho que estamos a apresentar.

Quando se discute a influência da mídia sobre a audiência apresentam-se duas direções. Buckingham (2007) apresenta as pesquisas acadêmicas nesse sentido como um pêndulo onde de um lado estaria a audiência e do outro a mídia, cada um com seus aspectos que lhe dariam o poder. Principalmente, a partir de duas décadas atrás, as audiências passaram a ser vistas de uma outra forma, não mais como “bobalhões dopados pela influência da mídia” (p. 153). O autor reconhece que o receptor não é passivo, inconsciente quanto ao que lhe é apresentado, mas sim, um sujeito crítico, que faz julgamentos a respeito do que lê e assiste¹⁴. Para o autor, a forma como essa questão é tratada pelas pesquisas deve ser questionada porque ou a mídia é poderosa ou a audiência é. Entendemos que o uso das mídias nos processos educativos exige conhecimento do professor, um conhecimento sobre o meio utilizado e o conteúdo apresentado, bem como da audiência. O espírito questionador, crítico, é aspecto relevante para que seja possível desenvolver trabalhos interessantes diante da proposta da mídia-educação.

Diante da necessidade de uma alfabetização midiática, na proposta de mídia-educação, consideramos o que propõe Fantin (2007) quanto ao conceito de estar alfabetizado neste século XXI e os “4C” da mídia- educação. A autora considera que é necessário que crianças e professoras tenham acesso a ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais; capacidade de análise, reflexão e avaliação; capacidade criativa de expressão, de comunicação

¹⁴ Na sequência do trabalho vamos aprofundar a perspectiva da recepção ativa.

e construção de conhecimentos; além da cidadania¹⁵. Essa proposta contribui para que a proposta de alfabetização em múltiplas linguagens seja efetiva.

É mister buscar espaços para desenvolver modos de apropriação da mensagem apresentada pelas mídias. A questão precisa ser tratada no sentido de pensar uma educação para o futuro. Morin (2001) defende o favorecimento do uso da inteligência geral e do uso da criatividade, principalmente na infância e adolescência, visto que, nessa etapa do desenvolvimento, a curiosidade será aguçada ou podada, dependendo das relações e das mediações construídas nos processos empregados para a aprendizagem.

Por seu turno, conceitos pesquisados por Greenfield (1988) mostram que as crianças que vêem muita TV têm melhores aptidões para construir conceitos de relações espaço-temporais, as relações entre o todo e suas partes e até para identificar os ângulos das tomadas. O desenvolvimento cognitivo surge por impregnação, quando todos os sentidos estão em funcionamento, o que, pelo menos até onde sabemos, não ocorre de forma sistemática no contexto escolar e poderia contribuir para uma nova forma de aprender e compreender o mundo. Nesse sentido, colabora também Belloni (2001), ao destacar as possibilidades de aprendizagem a partir de instrumentos midiáticos:

A transição para a atividade mediada, muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (BELLONI, 2001, p. 73).

Em pesquisa realizada por Alves e Preto (1999), os autores nos apresentam que a mídia é vista como uma possibilidade de aprendizagem sem monotonia. A pesquisa faz refletir sobre o caminho aberto para a televisão como instrumento pedagógico, como instrumento mediador nos processos educativos. Para tanto, a escola precisa estar conectada com o mundo, fisicamente, também, e através das tecnologias. O espaço escolar como um ambiente transformador e produtor de cultura e conhecimento, articulado com o que acontece no mundo, pode constituir-se em um local prazeroso, atuante e atualizado com as necessidades e tendências da sociedade. Acreditamos que o sujeito que está no ambiente escolar teria mais condições de assimilar e acomodar todas as informações que lhe chegam se

¹⁵ Além dos “4C” Fantin sugere pensar a abordagem da mídia-educação segundo Pier Cesare Rivoltella a partir de duas dimensões pedagógicas. Ver: Fantin, Mônica (2007).

a escola trabalhasse estimulando a leitura dos MCM, especialmente a televisão, tomando esse veículo como aliado do processo educativo¹⁶.

A educação para, com e através das mídias nos parece fundamentalmente importante nas classes sociais desfavorecidas economicamente, pois é entre esses sujeitos que se encontra mais dificuldade de fazer o uso adequado, ou seja, crítico, dos MCM, entre eles da televisão, porque esses sujeitos encontram, muitas vezes, apenas na televisão a fonte de informação e de contato com outras realidades e contextos. Portanto, para Belloni (2001, p.72) “a orientação é educar, ensinar a linguagem audiovisual, assim como se ensina a linguagem escrita”. Diante dessa questão de educar para a leitura da TV e também da possibilidade de ensinar com a TV, trazemos a reflexão da autora quanto ao que seria mais benéfico para a aprendizagem em função da presença das mídias. Verificar o que a televisão faz às crianças ou pesquisar o que as crianças estão fazendo com a televisão (BELLONI, 2001). Tal questão está entre as discussões propostas por uma das teorias da comunicação de massa, a teoria funcionalista, que será exposta no decorrer desta pesquisa.

A autora reforça também o que Greenfield (1988) já defendeu. A aprendizagem da criança frente à televisão tem formas singulares: é uma aprendizagem por impregnação, isto é, involuntária, inconsciente, sem querer, sem saber. Como o aprendizado poderoso e eficaz da língua materna, por exemplo, na primeira infância. Diante das pesquisas apresentadas por Greenfield, a autora sugere que a televisão pode elevar o nível de aprendizagem em vários grupos de classes econômicas e sociais diferentes. Ela diz também que “a plena exploração do potencial educativo da televisão deve depender do uso da arte e, também, do conhecimento da tecnologia, da criança, da cultura e do assunto” (GREENFIELD, 1988, p. 66).

Ferrés (1996) destaca a questão da aprendizagem por experimentação, por observação e imitação. No entanto, chama a atenção sobre o aspecto de que:

A televisão dificulta, em princípio, a experiência direta, mas tem autoridade e torna-se atraente, sendo assim um instrumento eficiente de penetração cultural ao

¹⁶ Propostas de educação para a mídia são defendidos pela Unesco no contexto educacional. Mas, até agora, o que, politicamente e pedagogicamente, tem sido feito para efetivar ações nesse aspecto? Nos livros editados pela Cortez em parceria com a Unesco, *A criança e a mídia: imagem, educação, participação* (2002) e *A criança e a Violência na Mídia* (1999), ambos organizados por Ulla Carlsson e Cecília Von Feilitzen, há um apanhado de estudos mundiais que apresentam a preocupação da Unesco em estudar e divulgar o papel da mídia na formação da personalidade e no desenvolvimento integral da pessoa, especificamente da criança.

potencializar, por intermédio desses meios o aprendizado de conhecimentos e comportamentos (FERRÉS, 1996, p. 57).

Diante dessa afirmação, percebemos como estimulante a proposta de utilização dos recursos midiáticos, especificamente o programa Mundo da Leitura na TV, em sala de aula como prática para um aprendizado motivador e significativo no incentivo à leitura e para o letramento.

2.4 Desafios e possibilidades para o professor diante dos recursos audiovisuais no processo educativo

Ensino e aprendizagem são conceitos sempre presentes no ambiente escolar. Enquanto um tem o foco na ação do professor que trata de ensinar os variados conteúdos ao aluno, a aprendizagem tem como centro o aluno que a partir de suas ações, dos colegas e do professor busca e adquire as informações que vão sendo acumuladas, processadas com outras informações para dar lugar a um novo conhecimento. Quando as tecnologias passam a ser usadas com o propósito de contribuir para a aprendizagem, a consciência de como será esse uso é fundamental para que essa prática realmente contribua para resultados efetivos no processo de aprendizagem. É nesse sentido que abordamos o problema da falta de preparo do professor para o uso das tecnologias, não apenas em termos de conhecimento técnico, mas também de conhecimento pedagógico.

Diante dessa possibilidade, do uso da TV e do vídeo em sala de aula, de um lado estudiosos criticam os veículos vendo neles aspectos que prejudicam o aprendizado, a formação e o desenvolvimento da criança. De outro, estudiosos apontam aspectos positivos na televisão como instrumento de ensino. Moran (2006) salienta que, hoje, as tecnologias não estão sendo utilizadas pelos professores da melhor forma. Segundo o autor, o que se faz são adaptações, uma tentativa de mostrar que se está preparado para atuar com essas novas tecnologias. Mas esse trabalho não é feito com profundidade e o educador não sabe o que realmente significa a utilização do vídeo em sala de aula ou como deve ser feito esse processo, considerado desafiador. Também de acordo com o autor, existem os usos inadequados do vídeo em sala de aula, não sendo satisfatório didaticamente sem uma discussão, sem uma integração com o assunto de aula. O vídeo pode ser utilizado como

ilustração, conteúdo de ensino e como sensibilização, sendo este referido pelo autor como o mais importante na escola, tanto no despertar da curiosidade como na motivação para aprender, para pesquisar e para aprofundar conhecimentos. A curiosidade é norteadora para a busca do conhecimento e da aprendizagem.

A mudança de mentalidade, de valores e de atitude diante dessas possibilidades de utilização dos recursos midiáticos se torna fundamental para que o professor possa integrar efetivamente as tecnologias no processo educativo. No entanto, compreende-se que não é fácil essa mudança. Napolitano (2003) sugere que o uso da TV na sala de aula seja feito em conjunto entre os professores, através de projetos. O sucesso para novas experiências no ensino precisa ter o apoio de direção, colegas e dos gestores do sistema, pois as dificuldades para estabelecer um planejamento e a ação de novas práticas pedagógicas podem ser desestimulantes, quando associados à falta de tempo para a preparação de aulas diferenciadas com novos recursos, como o audiovisual. O professor, sem estar preparado para esse uso, não terá como estabelecer uma mudança eficaz para a aprendizagem, a partir do audiovisual, se não tiver conhecimento do material e do que pode ser feito com o mesmo. Uma nova educação, com o uso das tecnologias audiovisuais, exige um novo fazer pedagógico. As mudanças dependem principalmente do professor. Ele precisa conhecer as possibilidades/potencialidades pedagógicas dos recursos, o seu conteúdo, precisa dominar a técnica e estabelecer uma relação crítica e avaliativa com o material. Não é uma questão de adaptar as tecnologias às formas tradicionais de educação. Isso não garante a mudança no processo de transmissão do conhecimento, como reforçam Rocha (2004) e Moran (1995).

Essa questão é abordada também por Belloni (2001), quando salienta que não bastam os equipamentos para o professor desenvolver atividades integrando um novo material. A falta de bons salários e preparo tecnológico são vistos como dificuldades para o uso sistemático com objetivos pedagógicos claros. Nesse sentido, acreditamos que a falta de motivação é fator condicionante importante para o uso efetivo e adequado do vídeo em sala de aula. Além disso, o uso inadequado desses recursos de forma que não incentive a participação ativa e interação com o aluno pode se tornar uma prática sem sentido, que não alcança os objetivos traçados.

A mediação que se estabelece a partir do uso de recursos audiovisuais como a TV e o vídeo é aspecto tratado também nos estudos de recepção, a serem abordados mais profundamente no próximo capítulo. Entre os estudiosos, Orozco (2002) aborda duas racionalidades atuais articuladas ao uso da mídia e a educação. Uma delas é a tentativa de aplicar as novas tecnologias da comunicação e informação à educação de uma forma que

“aparentemente” o sistema educacional ganhe ares de modernidade. Assim, reconhece a instrumentalização da escola garantindo o que o autor chama de *racionalidade eficientista*. Essa racionalidade apresenta o desejo de modernizar o sistema de ensino. Mas é preciso ficar atento para a necessidade da aprendizagem, por parte dos docentes. O tecnicismo, por si, não vai ter o poder de transformar os processos educativos, solucionando os problemas de aprendizagem. O pesquisador apresenta também outra forma de apropriação das novas tecnologias, a *racionalidade da relevância*. A abordagem propõe que as tecnologias sejam compreendidas em todos os aspectos, levando em conta o contexto dos indivíduos que utilizarão o meio com o propósito da aprendizagem.

Dessa forma, a racionalidade da relevância para a incorporação das novas tecnologias aos processos educativos requer uma “transformação dos processos de ensino-aprendizagem, da estruturação dos conteúdos, das situações de interação com ele, em geral, da orientação pedagógica, do esforço educativo no seu conjunto” (OROZCO, 2002, p. 67). E o professor é sujeito fundamental nesse processo, já que é a partir dele também que ocorrerão as transformações para um fazer pedagógico instrumentalizado pelas tecnologias da comunicação e informação.

Moran (2006) desafia os educadores a ajudar o educando a tornar significativa a informação que lhe chega entre tantas possibilidades neste século. É fundamental buscar a informação relevante e compreendê-la buscando relações com o universo pessoal. Em função da mediação que ocorre, ou seja, da presença do professor como um facilitador, incentivador do sujeito no processo de aprendizagem, esse sujeito chegará aos seus objetivos de aprendizagem.

Assim como a TV, o uso dos computadores nos processos educativos desencadeou divergências quanto ao seu potencial para a aprendizagem como nos é exposto por Buckingham (2007). Ele enfatiza que

[...] o surgimento das novas formas de comunicação e cultura tem causado uma reação quase esquizofrênica. De um lado, atribui-se a essas novas formas um enorme potencial positivo, especialmente quanto à aprendizagem; do outro lado, elas são frequentemente vistas como prejudiciais àqueles que se considera especialmente vulneráveis (BUCKINGHAM, 2007, p.67).

Assim como na década de 1950 o surgimento da TV gerou expectativas educacionais, já que na época chegou a ser promovida pelos pais com esse propósito, o autor destaca que as

reações contemporâneas quanto ao uso dos computadores também geram certo desconforto e divergências. A questão enfatizada por Buckingham (2007) trata de dois pontos de vista quanto à presença da tecnologia digital, como o computador. A visão pessimista encara o computador como um meio de entretenimento, o que também ocorreu com a televisão quando de seu surgimento. Diante dessa perspectiva, a abordagem é de uma influência negativa sobre o comportamento infantil, onde se entende que o computador faz mal para o cérebro, para o corpo, prejudica a imaginação e afeta o desempenho estudantil e as relações sociais do indivíduo. A outra abordagem entende o computador mais como um meio com fins educacionais que para o entretenimento em função de que

[...] os computadores proporcionam novas formas de aprendizado que transcendem as limitações dos velhos métodos, em especial os métodos “lineares” como a impressora e a televisão. As crianças são apontadas como sendo quem melhor responde a essas novas abordagens: o computador liberaria sua criatividade natural e seu desejo de aprender, aparentemente bloqueados ou frustrados pelos métodos antiquados (BUCKINGHAM, 2007, p. 6).

O autor enfatiza que essa perspectiva utópica tem se tornado popular entre os estudiosos que tratam da alfabetização. Diante do exposto, concordamos com o autor quando expõe que a tecnologia vem sendo vista como a responsável pela “transformação das relações sociais, de nosso funcionamento mental, de nossas concepções básicas de conhecimento e cultura [...]” (p.71). Em vistas disso, compreendemos que se não houver mudanças na forma como o sistema educativo percebe e integra as mídias no contexto escolar, essa transformação pode não significar avanços importantes na formação cultural dos sujeitos.

Dalla Valle e Cruz (2006) também reportam que a maioria dos educadores, mesmo familiarizados com a tecnologia no contexto familiar, ainda não consegue fazer do uso desses suportes, eficazes instrumentos pedagógicos. O maior desafio que se apresenta não é somente o de fazê-los perceber que a tecnologia do vídeo, da televisão pode ser eficaz no trabalho pedagógico, mas também que isso modificará o papel do professor e sua relação com o estudante, pois essas tecnologias exigem uma busca e análise das informações como pressupostos para a construção do conhecimento, tanto o seu quanto o do seu aluno.

3 TRAÇANDO A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico que nos serviu de base para a presente pesquisa sobre a utilização do recurso audiovisual, enquanto uma prática cultural da sociedade midiaticizada, compreendida pelos sujeitos que têm acesso às mídias. Apresentamos a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos de Recepção como balizadores para o desenvolvimento deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa que aproxima dois campos do saber, a educação e a comunicação, consideramos importante traçar também um esboço da evolução das teorias da comunicação.

3.1 Teorias comunicacionais

Ao abordar a evolução das teorias comunicacionais, deixamos enfatizado que é necessário compreender não só o contexto cronológico do seu surgimento, mas também os contextos social, histórico e político nos quais se difundiram. Diante da complexidade apresentada nas teorias, propomos uma breve retrospectiva a partir de autores como Wolf (1995) e Mattelart (1999), buscando também, em diálogo com Santaella (2001), o entendimento do processo que teve início com o período entre as duas grandes guerras a partir da difusão da comunicação de massa. A teoria que inaugura os estudos na área é a hipodérmica. Essa perspectiva consiste em um processo que entende a comunicação de massa de forma global, sem considerar as diferenças de cada meio. Considera-se que toda mensagem é enviada e recebida pelo indivíduo de forma manipulatória. Segundo Mattelart (1999), “a audiência é visada como um alvo amorfo que obedece cegamente ao esquema estímulo-resposta” (p. 37). As pesquisas a partir dessa teoria buscam responder: “que efeito tem os *mass media* em uma sociedade de massa?” (SANTAELLA, 2001, p.32).

Foi com base nessa teoria que Lasswell desenvolveu um modelo comunicativo, no final da década de 1920, com a publicação do livro *Propaganda Techniques in the World War*. O modelo proposto por Lasswell se apresenta como unidirecional no sentido de um emissor ativo produzir a mensagem para produzir um estímulo no receptor que é passivo. As perguntas Quem? Diz o quê? Através de que canal? Com que efeito? ficaram conhecidas no

mundo inteiro como sendo um modelo que servia para descrever o ato comunicacional, considerando diferentes variáveis, conforme explicita Wolf:

Qualquer uma destas variáveis define e organiza um setor específico da pesquisa: a primeira caracteriza o estudo dos emissores, [...] a segunda variável, elabora a análise de conteúdo das mensagens, enquanto o estudo da terceira variável dá lugar à análise dos meios. Análises da audiência e dos efeitos definem os restantes sectores de investigação sobre os processos comunicativos de massas (WOLF, 1995, p. 26).

Ainda, segundo o autor, o modelo de Lasswell se apresentou como uma sistematização orgânica, uma herança e a evolução da teoria hipodérmica. Em Mattelart (1999) encontramos o entendimento de Lasswell sobre as principais funções do processo comunicacional na sociedade que seriam: a importância da vigilância do meio, no sentido de fiscalizar tudo o que pode afetar os sistemas de valores da sociedade; as relações dos componentes da sociedade para produzir uma resposta ao meio; e a transmissão da herança cultura, possível a partir dos MCM.

Na próxima fase da evolução das teorias comunicacionais, encontra-se a abordagem empírico-experimental ou da “persuasão”. Essa teoria redimensionou a teoria hipodérmica por mostrar que é falha a capacidade indiscriminada que o MCM tem em manipular o receptor. Isso até pode ser possível desde que se respeite a individualidade de cada um, reconhecendo que o caminho para a persuasão não é simples, exige um percurso complicado, mas que por meio dele pode-se obter os objetivos pretendidos de influenciar a audiência.

Conforme Wolf (1995), essa abordagem considera três diretrizes distintas que, no entanto, em muitos aspectos se interligam e se sobrepõem. Na primeira, são estudados os fenômenos psicológicos individuais que constituem a relação comunicativa; na segunda, são considerados os fatores de mediação existentes entre o indivíduo e o meio de comunicação; e na terceira diretriz, se busca a elaboração de hipóteses sobre as relações entre o indivíduo, a sociedade e os meios de comunicação. Na referida perspectiva, destacamos também duas coordenadas que a orientam, segundo Wolf (1995): a que envolve a audiência e a que está relacionada à mensagem. No que trata da audiência, o autor enfatiza as características psicológicas como:

- Interesse em obter a informação: cada sujeito tem menor ou maior interesse sobre determinado assunto e estaria relacionado ao fato desse sujeito conhecer sobre o mesmo. Quanto mais conhecimento, mais interesse em saber sobre ele.

- Exposição seletiva: é fundamental o emissor conhecer seu público para então desenvolver sua estratégia de comunicação. Deve-se considerar o meio de comunicação preferido pela audiência em questão. Wolf destaca que

“Cada uma dessas variáveis estabelece um certo grau de correlação com a exposição selectiva, em relação à qual, por conseguinte, as atitudes congruentes do indivíduo são apenas uma das causas da selectividade do consumo”(WOLF, 1995, p.35).

- Percepção seletiva: a audiência é composta por elementos que constituem cada receptor. A audiência é revestida e protegida por conhecimentos pré-existentes à mensagem que será exposta. Diante desse aspecto a mensagem será interpretada podendo ter seu significado adaptado e até alterado de acordo com os valores do receptor.

- Memorização seletiva: entende-se que em função da memória, a audiência seleciona os elementos mais significativos da mensagem. O que faz parte do repertório do sujeito, o que está de acordo com suas atitudes e opiniões, será mais facilmente memorizado. É dado o nome de efeito Bartlet ao mecanismo da memorização de mensagens persuasivas, diante de argumentos contra e a favor. Diante desse mecanismo, o que fica por mais tempo na memória do receptor são os argumentos favoráveis, o que segundo Wolf (1995) contribui para a persuasão dos argumentos centrais apresentados na mensagem. Destacamos também o chamado efeito latente quando a eficácia persuasiva se torna quase nula logo após a exposição. No entanto, com o passar do tempo essa eficácia aumenta como enfatiza Wolf “se, no início, a atitude do destinatário em relação à fonte constitui uma barreira eficaz contra a persuasão, a memorização selectiva atenua esse factor e, em vez disso, persistem os conteúdos da mensagem, que aumentam progressivamente a sua influência persuasiva”(Idem, p. 37).

Essas características mostram a necessidade da verificação dessas variáveis psicológicas individuais bem como os fatores de mediação no contexto da construção de uma mensagem com proposta informativa/persuasiva.

Há que considerar também, nessa perspectiva, os elementos relacionados à mensagem, tais como:

- a credibilidade do comunicador: os estudos mostram que a mensagem apresentada por uma fonte com boa credibilidade torna a mensagem mais aceita que se apresentada por uma fonte de pouca credibilidade;

- a ordem da argumentação: tem por objetivo estabelecer se a mensagem apresentada com argumentos prós e contras diante de uma posição, se os primeiros apresentados são mais eficazes. Quando a eficácia está nos argumentos apresentados inicialmente, trata-se do *efeito primacy*; quando a maior eficácia está nos argumentos finais, fala-se do *efeito recency*;

- a integralidade das argumentações: entende-se que a audiência quer ter acesso a todos os lados de uma mensagem controversa. De acordo com pesquisa realizada por Hovland, Lumsdaine e Scheffield sobre a melhor forma para persuadir soldados americanos durante a guerra, apresentada por Wolf (1995), entende-se que quem já tem alguma posição recebe com menos eficácia os novos argumentos; quem é mais instruído é mais influenciado quando mostrados ambos aspectos da questão; as pessoas de menor instrução tendem a ser mais influenciadas quando mostrados os aspectos a favor do aspecto defendido;

- a explicitação das conclusões: essa questão quer saber se há relação entre o maior conhecimento intelectual e as conclusões implícitas ou explícitas da mensagem. Diante disso, quanto menor o conhecimento do receptor mais explícita deve ser a conclusão da mensagem.

A abordagem que trazemos a seguir propõe a análise dos MCM no contexto social, considerando os aspectos apresentados na teoria anterior. De cunho sociológico, essa perspectiva enfatiza a influência dos MCM; no entanto, essa influência depende das características dos sistemas sociais nos quais o indivíduo está inserido.

A teoria funcionalista tem como premissa não os efeitos, mas as funções da comunicação de massa na sociedade. A análise está na presença normal dos MCM e não em contextos especiais de comunicação. Essa teoria antecipa as próximas perspectivas comunicacionais e representa um marco em função do desenvolvimento sociológico das pesquisas em comunicação, quando passam a estudar as comunicações de massa a partir do problema do equilíbrio e dos conflitos sociais. Foi a partir desse paradigma que surgiu a hipótese dos usos e satisfações. Diante disso, passou-se a perceber a audiência de forma ativa e que busca satisfazer suas necessidades com os *mass media*.

Percorrendo a trajetória da evolução das teorias da comunicação de massa, chegamos à teoria crítica. De forma ampla Wolf (1995) a caracteriza:

A identidade central da teoria crítica configura-se, por um lado, como uma construção analítica dos fenômenos que investiga e, por outro lado e simultaneamente, como capacidade para atribuir esses fenômenos às forças sociais que os provocam. [...] a pesquisa social levada a efeito pela teoria crítica, propõe-se como teoria da sociedade entendida como um todo (WOLF, 1995, p. 73).

Conforme Santaella (2001), enquanto a sociologia funcionalista entendia as mídias como novas ferramentas para a democracia moderna, filósofos da escola de Frankfurt, principalmente Adorno e Horkheimer, criaram em meados da década de 1940 o conceito que

passaria a desmistificar o que era proposto pela teoria funcionalista, vista como ilusória. Foram os estudos sobre a indústria cultural e seus efeitos nocivos sobre os indivíduos. O conceito da indústria cultural apresenta qualquer produto cultural como filme, programa de rádio ou TV como uma mercadoria que se submete às leis do capitalismo. O objetivo dessa indústria é o de seduzir o receptor de forma que este possa ser manipulado pelas mensagens apresentadas pelos MCM. Diante da teoria crítica

a individualidade é substituída pela pseudo-individualidade. O sujeito encontra-se vinculado a uma identidade sem reservas com a sociedade. A ubiquidade, a repetitividade e a estandardização da indústria cultural fazem da moderna cultura de massa um meio de controle psicológico inaudito (WOLF, 1995, p. 77).

A partir de uma crítica à teoria crítica, foi sendo elaborada, principalmente a partir da cultura francesa, a teoria culturoológica. Nessa teoria os estudos giram não propriamente em torno dos meios de comunicação de massa, mas da cultura de massa e as relações entre o consumidor e o objeto de consumo, diferenciando dos elementos antropológicos da cultura massiva. Entende que a cultura de massa não é autônoma, mas parte integrante de toda cultura contemporânea dos sujeitos. Essa fase é inaugurada por Edgar Morin quando publica, em 1962, o livro *L'Esprit Du temps*. A intenção de Morin foi a de elaborar uma ciência para discutir a cultura de massa de uma forma ampla, considerando o conjunto de cultura que envolve diversos aspectos do indivíduo, uma visão sociológica contemporânea. Diante dessa teoria, a cultura de massa não impõe a padronização dos símbolos, mas considera o imaginário de cada um, sendo que os produtos da mídia permitem a criação de fantasias a partir de fatos reais e fatos reais podem ser transmitidos em forma de fantasia, questão definida como sincretismo.

É diante dessa teoria que trazemos a abordagem proposta pelo canadense Marshall McLuhan (1964). O pesquisador tornou-se reconhecido ao apresentar o conceito de aldeia global, fazendo referência ao fato dos meios de comunicação de massa provocarem uma transformação social a partir da possibilidade de desterritorialização física dos países provocada pelas mudanças proporcionadas pelos MCM. Esse conceito, apresentado em meados de 1960 mostra a visão futurística do autor, numa época em que ainda nem se falava em rede de computadores. A concepção de McLuhan é de que os meios são extensões do homem, ou seja, os meios são criados a partir das próprias necessidades do indivíduo em

função das suas percepções. Essas necessidades vão evoluindo a partir do momento que o homem usa o meio criado por ele e busca novos meios de atender a suas necessidades. Mcluhan diz que

Qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo, e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo. Assim, não há meio de recusarmo-nos a ceder às novas relações sensoriais ou ao ‘fechamento’ de sentido provocado pela imagem da televisão. Mas o efeito do ingresso da imagem da televisão variará de cultura a cultura, dependente das relações sensoriais existentes em cada cultura (MCLUHAN, 1964, p. 63).

Mcluhan apresentou ao mundo seu entendimento de que o meio é a mensagem, pelo fato de que o que transformava o homem era o meio pelo qual é transmitida a mensagem e não propriamente o conteúdo da mensagem. Por isso, ele passou a entender o mundo como uma aldeia global, onde “o planeta estaria se convertendo em função do meio televisivo”. (SANTAELLA, 2001, p. 64). Santaella (2001) enfatiza que, para Mcluhan, “os meios de comunicação moldam a organização social porque são estruturadores das relações espaço temporais às quais os pensamentos e a sensibilidade do ser humano se conformam.”(idem, p.64).

O autor também já vislumbrava o papel dos MCM como instrumentos para a educação, o que gerou polêmica entre os estudiosos principalmente na década de 1970. Com base nele podemos dizer que a escola que não integra o uso das mídias nos processos educativos estaria promovendo um “fechamento” a uma cultura, a uma realidade muito presente no cotidiano dos sujeitos, e que não há mais como voltar atrás; pelo contrário, a tendência é que evolua cada vez mais em função das próprias necessidades da sociedade.

Diante do desafio de abordar a evolução das teorias da comunicação, sabendo da diversidade de modelos comunicativos, que se confundem com teorias e hipóteses, essa trajetória em busca de traçar os princípios das pesquisas em comunicação, neste trabalho, encerra aqui. No entanto, compreendemos que ainda há muito que abordar no que se refere à evolução das teorias comunicacionais seus modelos e hipóteses.

Por seu turno, em função da proposta desta pesquisa, abordaremos a seguir a perspectiva dos Estudos de Recepção e os Estudos Culturais, que surge no bojo da teoria culturalógica.

3.2 Os estudos de recepção

Até o final dos anos de 1980, os estudos no âmbito da comunicação seguiam dois sentidos. O primeiro se apresentava para problematizar o poder de manipulação dos telespectadores diante do contexto de uma sociedade midiaticizada. O segundo propunha alternativas ao poder hegemônico dos grandes veículos, criando meios populares de comunicação, onde seria possível se expressar livremente. Essa forma de olhar os processos de comunicação ocorreu, principalmente, pela forma mecânica com que era abordado a existência dos MCM com um emissor, uma mensagem, um meio e um receptor. Segundo Lopes (1993) os estudos de comunicação com foco na audiência surgiram para tranquilizar a sociedade da época, que estava insegura quanto a presença do MCM.

Por isso, já na década de 1920, a pesquisa dos efeitos buscava entender o que os meios faziam aos indivíduos, mais no sentido comportamental de consumo, inclusive o político. Essa corrente, com metodologia específica para a pesquisa, não compreendia o contexto geral e sim, uma concepção relacionada ao modelo comportamental estímulo-resposta no processo de recepção, fundamentando-se na idéia “de que o efeito é consequência do estímulo comunicativo, e define-se em sua relação com opiniões e atitudes, incidindo, em razão disso, diretamente na conduta dos indivíduos” (ESCOSTEGUY e JACKS, 2005, p.26). Essa corrente¹⁷ entendia também que os efeitos poderiam ser fracos ou fortes, influenciando definitivamente ou de forma relativa os indivíduos.

A tradição da pesquisa dos usos e gratificações (ou satisfações como exposto anteriormente na evolução das teorias comunicacionais) apoiou-se numa metodologia com proposta descritiva, passando pela construção de tipologias de variáveis centrais, seguida de análise explicativa e sistematização de teorias. Essa corrente propõe, desde a década de 1940, os estudos em torno das atividades interpretativas dos membros da audiência. Nos primeiros anos do desenvolvimento de pesquisas desse cunho, os estudos se apresentavam com uma “orientação funcionalista e ainda sob a sombra dos estudos dos efeitos fortes” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 31). Essa corrente trata a audiência de forma que ela escolhe os meios e conteúdos a partir das necessidades individuais ou coletivas e não por valores estéticos ou culturais. Quanto aos métodos usados nessa perspectiva, segundo Escosteguy e Jacks (2005), há discordâncias entre autores como Fiske, Mattelart e Jensen e

¹⁷ As cinco correntes internacionais nos estudos de recepção são apresentadas por Escosteguy e Jacks a partir de Klaus B. Jensen e Erik Rosengren em *Five traditions in search of the audience*. In: *European Journal of Communication*, v.5, p. 207-23, 1990.

Rosengren pelo fato de que alguns trabalham com um simples questionário e outros vão até a etnografia de cunho antropológico.

A pesquisa dos usos e gratificações é reconhecida por possibilitar a descrição da audiência e seu comportamento; no entanto, a crítica feita por McQuail e Winfahl (1996, p. 141), segundo Escosteguy e Jacks (2005, p.33), está relacionada ao fato de que a tradição apresenta uma proposta funcionalista, psicologista e individualista, que atende aos interesses da mídia, porém não responde às necessidades da estrutura social porque “superestima a racionalidade e a atividade no comportamento da audiência”.

Os estudos literários são outra corrente desenvolvida na perspectiva dos estudos de recepção, voltada a estudar a interpretação de textos literários em função do vulto que a atividade dos EC tomou. Conforme Escosteguy e Jacks (2005, p. 34), um dos papéis dos estudos literários “é demonstrar que, e explicar como, a literatura pode desenvolver a experiência estética, transcendendo tempo e espaço”. Essa corrente se aproxima da pergunta feita pela teoria dos efeitos por ter o entendimento de que o significado é inerente à estrutura da mensagem. A metodologia empregada nessa corrente fundamenta-se basicamente na análise e interpretação, que busca nos métodos da lingüística e teorias literárias e da retórica subsídios para seus estudos. Segundo as autoras, o pesquisador precisará estar munido de categorias de análise encontradas em obras de referência bem como ter capacidade interpretativa para utilizá-la.

A partir do final dos anos de 1980, início da década de 1990, houve um novo delineamento na pesquisa em comunicação no sentido teórico e metodológico. Na época, houve a necessidade de revisões sobre a forma como se estudava a comunicação. Diante dessa necessidade, surge um novo caminho para os estudos no campo da comunicação no qual caberia à cultura “o papel de mediação social e teórica da comunicação com o popular, com a vida cotidiana, com os meios” (BERGER, 2003, p. 267). É diante dessa nova possibilidade, apresentada por Jesús Martín-Barbero e seguida por muitos outros pesquisadores na América Latina¹⁸ que, segundo Berger (2003), a pesquisa em comunicação se transdisciplinariza e todo o processo de comunicação passa a ser revisto.

Diante também dessa nova possibilidade, Martín-Barbero busca as aproximações com os EC inaugurados pela Escola de Birmingham, para iniciar na América Latina novas propostas de pesquisas em torno das questões culturais latino-americanas.

¹⁸ Néstor García Canclini, Beatriz Sarlo, Jorge Gonzales, Guillermo Orozco, Ana Carolina Escosteguy e Nilda Jacks, para citar alguns.

A partir desses novos delineamentos na pesquisa no campo da comunicação, surge a análise de recepção, cenário este descrito por Martín-Barbero (apud BERGER, 2003, p. 270).

Desde o começo dos anos 90, a configuração dos estudos de comunicação mostra mudanças de fundo, que provêm não só, nem principalmente, dos deslizamentos internos ao próprio campo mas de um movimento geral nas ciências sociais. Os processos impulsionados pela globalização econômica e tecnológica ultrapassam por completo os alcances da teoria da dependência e do imperialismo, obrigando a pensar uma trama nova de territórios e de atores, de contradições e de conflitos. Os deslocamentos com que buscará refazer conceitual e metodologicamente o campo da comunicação virão de experiência dos movimentos sociais e da reflexão que propiciam os estudos culturais.

Lopes (1993) diz que “a recepção não é um processo redutível ao psicológico e ao cotidiano, mas é profundamente cultural e político. Isto é, os processos de recepção devem ser vistos como parte integrante das práticas culturais que articulam processos tanto subjetivos como objetivos” (p. 85). Essa concepção do consumo dos artefatos midiáticos surge na década de 1980 quando começam os questionamentos em torno dos pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt, que apresentava um discurso fundamentalmente condenando os MCM como artefatos de alienação, sem, no entanto, realizar análise de como as audiências recebiam e o que faziam com as mensagens midiáticas.

Também surgem os estudos de recepção, que propõem reflexões em torno das mediações estabelecidas no contexto de recepção. Essas mediações estariam relacionadas à vivência pessoal e do cotidiano das pessoas a partir do entendimento de que o receptor é um sujeito ativo, que reage de formas diferentes e em momentos diferentes em relação à mensagem que lhe é apresentada. Para Escosteguy (2003), Martín-Barbero compreende que os meios de comunicação de massa não são apenas instrumentos de manipulação, mas são artefatos culturais que podem ser consumidos ativamente pelas audiências, contribuindo para a constituição da cultura.

Essa mudança no entendimento da recepção, que ganhou fôlego no final dos anos de 1980, começou um tempo antes, principalmente a partir da publicação do texto de Stuart Hall, *Encoding and decoding in the television discourse*, em 1973, e, portanto, os EC, para Escosteguy e Jacks, são apresentados também como uma corrente nessa proposta de mapear o que é oferecido no campo das pesquisas de estudos de recepção.

No início desses estudos, a preocupação ficava centrada nas análises textuais dos MCM; mais adiante, a preocupação dos estudos empíricos passou a ser a leitura feita pelo

receptor dos textos veiculados pelos meios massivos. O foco passou a ser então o que ocorria não na tela, mas com quem estava diante dela (ESCOSTEGUY, 2003). Nesse período, o posicionamento era de que a audiência negociava com os textos apresentados pelos MCM, uma forma otimista de ver a relação, mas sem perceber que o receptor poderia exercer forte poder diante dos meios.

Os avanços dos Estudos de Recepção mostram que cada vez mais se busca conhecer profundamente o que o receptor faz com os textos midiáticos. Nesses estudos da década de 1990, as pesquisas buscam especificar o que é feito pelos segmentos da audiência no sentido de “constituição de identidades de gênero, de classe, bem como as geracionais e culturais e as relações de poder nos contextos domésticos de recepção” (ESCOSTEGUY, 2003). Escosteguy e Jacks (2005, p. 39) reforçam que “os estudos culturais estão interessados nas relações entre textos, grupos sociais e contextos ou ainda, em termos mais genéricos, entre práticas simbólicas e estruturas de poder”.

Nesse período, as estratégias metodológicas estão fixadas ainda na etnografia e na observação participante, embora já sejam consideradas as histórias de vida, depoimentos e biografias. No entanto, ainda hoje, o que se busca é conhecer o que o receptor faz a partir do que lê/vê/ouve nos MCM.

Para Lopes (1993 apud, JENSEN, 1990, p. 218) a característica da pesquisa de recepção é de forma empírica pesquisar comparativamente os discursos dos meios com os discursos das audiências, da estrutura do conteúdo com a estrutura das respostas da audiência a partir do conteúdo. Para a autora, os resultados dessa análise devem ser “interpretados com referência ao sistema sócio-cultural circundante que, novamente, é conceituado como uma configuração histórica de práticas sociais, contextos de uso e comunidades interpretativas” (LOPES, 1993, p.82).

Nesse sentido apresentamos, com base em Lopes (1993), o modelo analítico de Hall para que vejamos o deslocamento dado do texto para a audiência. Hall trata o processo da comunicação televisiva a partir de momentos diferenciados, mas que estão articulados entre si. Destacamos os momentos:

- produção: está relacionado com a codificação da mensagem. A partir do conhecimento, entendimento que se tem do receptor, se produz os códigos que serão levados até ele, a partir dos profissionais da produção;

- consumo/recepção: apresenta relação com o processo de decodificação, ou seja, COM a leitura feita pelo telespectador. Nesse momento, o autor propõe estratégias para essa leitura/recepção: a dominante, quando o sentido é construído a partir dos referenciais da

construção do texto; a oposicional, quando o receptor compreendeu a mensagem apresentada, mas a interpreta a partir de uma outra visão de mundo; a negociada, que se apresenta quando o sentido da mensagem será negociado com o receptor em função das condições particulares desse sujeito. Nessa estratégia, o receptor compreenderá a mensagem a partir de contradições quanto aos valores dominantes, sendo que aceitará alguns e refutará outros (ESCOSTEGUY ; JACKS, 2005, p. 40).

O modelo proposto por Hall foi empregado empiricamente por David Morley entre 1975 e 1979; no entanto, Hall reavaliou seu modelo em função das críticas no sentido da recepção. Foi, diante dessas pesquisas, que se desenvolveu uma linha de investigação para conhecer profundamente o receptor: a chamada etnografia das audiências, “o que colocou em questão as teorias estruturalistas e semióticas a respeito do poder do texto” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 40).

As pesquisas de recepção instigaram Bob Hodge e David Trip que publicaram na Inglaterra em 1986 um trabalho onde apresentam dez teses¹⁹ sobre a relação das crianças e a TV. Essas teses têm servido como referência para estudos nesse sentido. Os autores defendem que a criança é capaz de ser um receptor ativo, mas não generalizam esse receptor e os benefícios da relação criança e TV afirmando que eles nem sempre vão ser os mesmos, vão depender do que ela assiste e por quanto tempo o faz. A idade também é apontada como um fator que interfere nessa relação e destacam que as crianças preferem programas diferentes dos vistos pelos adultos. No entanto, quando uma criança assiste a um programa direcionado ao público adulto, essa criança vai apresentar interpretações diferentes das apresentadas pelos adultos, em função do amadurecimento natural da criança em relação aos temas expostos no programa, o que quer dizer que a criança só entenderá o tema adulto se tiver amadurecimento para isso, senão o conteúdo não fará sentido pra ela.

Assim como ocorre com o desenvolvimento da linguagem, os sistemas das crianças parecem ir amadurecendo à medida que elas são expostas aos sistemas adultos e que lhes é permitido operar dentro deles. Isso significa que os educadores e familiares não precisam se preocupar demais com o fato de as crianças assistirem aos

¹⁹Devido as limitações de nossa pesquisa não apresentaremos todas as teses, apenas as que servirão para nossa análise de dados. Além das teses discutidas no corpo da pesquisa , Hodge e Trip apresentam também teses que envolvem o conteúdo ideológico exibido na TV, a habilidade para fazer julgamentos sobre a realidade e a ficção apresentadas na TV, a interpretação da TV e a influências das formas ideológicas, e a família como uma instância ativa no processo que irá determinar os significados construídos a partir do que é mostrado pela TV bem como a violência presente nas mídias.

programas adultos mais populares (GIRARDELLO, 2008 apud HODGE; TRIP, 1986.)

Hodge e Trip (1986) enfatizam que os produtores de TV não defendem produções inteligentes para as crianças, por serem muito caras e acharem que as crianças não têm habilidades suficientes para assimilarem programas complexos. Segundo os autores, as crianças não devem ser subestimadas. No entanto, diante do contexto abordado na presente pesquisa enfatizamos a tese apresentada sobre a relação das crianças com a TV. Ela trata das reformulações dos significados adquiridos por meio da TV. Justamente pelo fato das crianças não serem sujeitos passivos diante das mensagens da TV, mesmo quando o programa termina, elas continuarão a realizar atos de produção de sentido, inclusive por anos. Segundo Hodge e Trip (1986) os significados que as crianças adquirem pela televisão são renegociados e para isso, o papel das interações com outras crianças é vital para o desenvolvimento. É fundamental também que adultos que convivam com a criança possam realizar esse percurso de novos significados, agindo de forma ativa como mediadores na relação da criança e os programas apresentados pela TV. Essa tese é muito representativa para nossa pesquisa.

Hodge e Trip (1986) também apresentam o que já defendemos aqui: a compreensão e integração da TV pela escola de forma positiva e variada. Os autores destacam que as barreiras erguidas pela escola para o uso da televisão em função das suspeitas dos professores de que as crianças já passam tempo demais vendo TV de forma passiva, impedem uma integração importante para o contexto escolar. Os educadores estariam desperdiçando um recurso a mais que poderia ser incorporado ao currículo e ser usado de formas diversificadas.

A habilidade de “ler” e avaliar a televisão é um tema no qual as escolas poderiam estar avançando muito mais. De modo geral, a televisão é um fator que não pode ser ignorado ou desprezado pela educação moderna, e com o qual esta deve ser capaz de lidar, como parte de sua função fundamental de habilitar as crianças a se tornarem cidadãs adequadas da sociedade em que vivem (GIRARDELLO, 2008, p. 6).

3.3 Os estudos culturais

Os Estudos Culturais não se apresentam como uma nova disciplina, mas como um campo de estudos que permite e busca a interdisciplinaridade com vistas a problematizar e

tentar achar respostas não encontradas pelos campos do saber aceitos pela academia para questões que envolviam principalmente os “produtos da cultura popular e dos *mass media* que expressavam os rumos da cultura contemporânea.” (ESCOSTEGUY, 1999, p.142). Pelo fato de os Estudos Culturais buscarem diversos campos para produzir conhecimento, constituindo-se sem fronteiras pré-definidas, buscamos nessa abordagem estabelecer nosso referencial teórico para fundamentar a pesquisa sobre a utilização de recursos audiovisuais nos processos educativos e no incentivo à leitura na sala de aula.

3.3.1 Uma breve retrospectiva histórica

Os Estudos Culturais (EC) surgiram na Inglaterra, oficialmente em 1964 com a criação do *Center for Contemporary Cultural Studies* – CCCS. No entanto, bem antes da fundação do centro, ainda na década de 1950, foram produzidos os textos que balizaram o surgimento do movimento britânico, atualmente já difundido pelo mundo. Richard Hoggart escreveu “*The uses of literacy*” (1957), Raymond Williams, “*Culture and Society*” (1958), e E.P.Thompson publicou “*The making of the english working-class*” (1963), conforme situa Escosteguy (1999). As obras que inauguram os EC foram escritas por estudantes de origem popular que, na época, agitaram a sociedade por debaterem a constituição de dois modos diferentes nas questões relativas à cultura (COSTA, 2000). Escosteguy (2000) também indica que foi uma mudança no entendimento de cultura, trazida por Williams, que tornou possível a emergência dos EC. A proposta do campo de estudos apresenta uma rejeição quanto à noção singular e dominante de cultura e propõe uma cultura produzida pelo povo e não apenas pelas elites. Esse deslocamento na concepção de cultura possibilitou a articulação do movimento dos EC que foi ganhando o mundo e ampliando as perspectivas. Costa (2000, p. 14) sintetiza que “o que aproxima as diversas manifestações dentro dos EC é uma guerra contra o cânone”. A autora considera, a partir de uma visão contemporânea, os EC como um “saber nômade”, afirmando que o termo é dado por não ter uma descrição, uma matiz específica, mas um conhecimento que reforça a necessidade de reflexões sobre a sociedade sem que as idéias, o conhecimento parta da chamada “alta cultura”, ou seja, das elites sociais, mas também da cultura originada do povo, daquele que é considerado a margem, ou seja, da “baixa cultura”. Esta é apontada como a realização mais importante dos EC britânicos: “admitir que os estudos da cultura configuram um movimento das margens contra o centro”, pondo fim aos

binarismos, aderidos às epistemologias tradicionais (COSTA, 2000, p. 13-14). Dessa forma, os EC conseguem propor o fim da hegemonia cultural.

Os EC se difundiram pelo mundo, onde teóricos de diferentes áreas passaram a buscar seus próprios pressupostos para dar novos delineamentos aos estudos e pesquisas diante desse campo. No entanto, cabe ressaltar o movimento britânico como precursor do novo olhar sobre a cultura diante de todos os contextos.

Dando continuidade à retomada do surgimento do movimento, outro nome de destaque na formação dos EC, mas principalmente na divulgação e continuidade do movimento, é o de Stuart Hall, que substituiu Hoggart em 1969 na direção do CCCS. Hall incentivou o desenvolvimento de estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e as investigações de práticas de resistência dentro de subculturas. Trata a cultura, numa visão antropológica, como algo que vem em torno de um contexto, construída em função do que se vive socialmente e historicamente. Foi ele quem levantou a necessidade de discussões relacionadas à Comunicação de Massa em função do seu fortalecimento na época (ESCOSTEGUY, 1999).

3.3.2 Um campo de muitos dissensos

Pela capacidade de propor novas questões e de instaurar um campo de estudo novo e amplo, sem limites de fronteiras entre disciplinas, os EC apresentam possibilidades para mudanças no campo educacional, mesmo sem conseguirem ser objeto de uma definição única. Em comum entre as várias tentativas, difunde-se que os EC buscam em diversos campos a orientação para o conhecimento. Em função da ausência de um conjunto preciso de princípios teórico-metodológicos que definam os EC, pensadores buscam satisfazer as pressões e apresentam algumas tentativas de definições. Richard Johnson diz que EC:

[...] é um processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. Se aproveita dos muitos campos principais da teoria das últimas décadas do marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (apud NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9).

Outra definição encontrada é a apresentada por Tony Bennett em 1992. Ele traz que EC apresentam uma gama muito dispersa de posições teóricas e políticas. Mesmo atuando nessa divergência, os EC buscam “examinar práticas culturais do ponto de vista de trabalhar seu envolvimento com, e no interior de relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 11).

Stuart Hall define amplamente EC como campo interdisciplinar, transdisciplinar e até contra-disciplinar, já que atua em áreas de tensão para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, desenvolveram-se a partir de análises das sociedades industriais modernas. São tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias. Rejeitam a cultura com “alta cultura” e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Estão comprometidos com todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13).

Percebe-se entre as preocupações latentes dos EC, a relação entre o poder e a política diante dos bens culturais e o modo como a cultura pode ser articulada politicamente. A partir dos trabalhos apresentados inicialmente por Richard Hoggart, Raymond Williams, e E.P. Thompson, centralizados e difundidos pelo *Center for Contemporary Cultural Studies* – CCCS amplia-se o conceito de cultura para que fosse abordado também de duas formas. Segundo Agger (1992), a primeira seria de que a cultura não seja compreendida apenas como uma entidade homogênea, mas que é manifesta de formas diferentes em função do período histórico e do contexto social do sujeito e da sociedade. A outra forma aponta que a cultura não pode ser compreendida como sabedoria que se adquire passivamente, mas com diversas intervenções do sujeito percebidas nos discursos e nas representações. A partir dessa compreensão sobre a cultura, Agger diz que:

[...] Por acentuar a natureza diferenciada da cultura, a perspectiva dos estudos culturais britânicos pode relacionar a produção, distribuição e recepção culturais a práticas econômicas que estão, por sua vez, intimamente relacionadas à constituição do sentido cultural (ESCOSTEGUY, 2003 apud AGGER, 1992, p. 89).

No entanto, não se pode explicar a cultura apenas pelas determinações da esfera econômica, apesar de esta ser um componente muito importante para a sua compreensão.

A perspectiva marxista contribui para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura na sua “autonomia relativa”, isto é, ela não é dependente das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas (ESCOSTEGUY, 2003, p. 156).

A compreensão dos EC como campo de estudo exige que a cultura seja entendida tanto como uma forma de vida em função de idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, quanto como uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante. Hall diz que “cultura significa o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, bem como “as formas contraditórias de senso comum, que se enraízam na vida popular e ajudaram a moldá-la” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 15). A conceituação de cultura também está entre as tensões apresentadas pelos EC que buscam identificar e articular as relações entre cultura e sociedade.

Em outra conceituação de cultura, Jody Berland corrobora a de Raymond Williams, segundo a qual “cultura é uma forma completa de vida material, intelectual e espiritual, incluindo o comportamento simbólico da vida cotidiana de uma comunidade”. Nessa direção está também a definição de Paul Willis ao declarar que cultura “é o próprio material de nossas vidas diárias, as pedras fundadoras de nossas compreensões mais corriqueiras” (apud NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 14).

Em função do novo conceito de cultura proposto pelos EC, é possível analisar e compreender a sociedade a partir da produção dos sentidos produzidos nas relações dos sujeitos com os artefatos da cultura, considerando as práticas culturais vividas no seu contexto (ESCOSTEGUY, 2006).

A partir do movimento iniciado na Europa, e em função do contexto histórico, político e cultural vivido por outros países, como os da América Latina, por aqui, principalmente a partir da década de 1980, os EC também chegaram, propondo nítidas mudanças em torno dos estudos da comunicação. Uma trajetória que teve início no final dos anos 60 quando os textos latino-americanos passaram a denunciar o imperialismo norte-americano e falavam sobre a passividade dos receptores. Tais pensamentos, conforme Escosteguy e Jacks (2005), delinearam a teoria da dependência cultural propondo um olhar sobre a própria realidade vivida na América Latina. A partir disso e em função de novas dinâmicas que surgem decorrentes do processo de globalização e suas transformações, um novo enfoque é dado aos estudos da comunicação através do qual se busca entender as experiências dos sujeitos na

relação com a comunicação e a cultura. As autoras contextualizam esse delineamento no campo teórico da comunicação diante do “contexto histórico vivido na época e das teorias que circulavam no campo intelectual” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p.53). Diante dessa mudança, onde se deixou o marxismo determinista pelo marxismo mais gramsciano, foi possível fazer análises alternativas ao que era feito até então, orientadas pelas visões funcionalistas, semióticas²⁰ ou frankfurtianas.

Nesse contexto, surgem os nomes que iniciariam os EC na América Latina. Jesus Martín-Barbero, Garcia Canclini, Jorge Gonzáles e Renato Ortiz. Martín-Barbero fez considerações marcantes sobre o novo momento teórico que envolvia a comunicação, como enfatizam Escosteguy e Jacks (2005) ao citar a observação feita pelo pesquisador de que havia “razões teóricas, experiências culturais e fatos sociais entrecruzados, catalizando um novo sentido dos processos de comunicação nas sociedades de fim de século.” Era a proposta de realizar estudos pensando as conexões entre meios e sujeitos.

Essa emergência da renovação teórica latino-americana ocorreu em função da insuficiência dos modelos existentes para as pesquisas, modelos esses importados que não correspondiam à realidade do contexto vivido pelos países da América Latina. Escosteguy e Jacks enfatizam também as duas outras razões para mudanças nos rumos das pesquisas em comunicação, apontadas por Martín-Barbero:

[...] experiências culturais e fatos sociais específicos – como, por exemplo, a redemocratização da maioria dos países da região e a ação de movimentos sociais que levaram adiante lutas contra a repressão e a discriminação. Somam-se a isso as mobilizações populares da sociedade que lutavam pela apropriação de bens e serviços e pressionavam o sistema político a atender suas demandas sociais (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 53 apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 45).

Como destacamos anteriormente, os EC permitem um vasto campo para pesquisas e a proposta de refletir sobre a comunicação de massa é só um deles e é diante dessa temática que os EC buscam, atualmente, compreender a constituição das identidades a partir do papel que os MCM exercem nesse sentido. Diante das pesquisas de comunicação de massa, segundo

²⁰ Um dos modelos comunicativos que surgem diante das teorias comunicativas, apresentadas em Wolf (1995). Numa acepção ampla o termo indica uma doutrina, de acordo com Abbagnano (2007) que também explica ser uma reflexão de algum modo sistemática sobre os signos (qualquer objeto ou evento), sua classificação, as leis que os regem, seus usos na comunicação. Apresenta-se como temática fundamental na contemporaneidade. A semiótica como disciplina autônoma se apresenta a partir de duas vertentes desenvolvidas por Charles Sanders Peirce e Ferdinand de Saussure.

Wolf (1995) os EC atuam em duas aplicações. Uma delas é a produção dos MCM enquanto um sistema de práticas que vão determinar a elaboração da cultura e das imagens construídas da realidade social; por outro lado, também se aplica ao estudo sobre o consumo da comunicação de massa enquanto um lugar onde se negocia a partir das práticas comunicativas.

3.4 Os estudos culturais diante da educação

Na perspectiva dos EC, Costa, Silveira e Sommer (2003) compreendem que a escola pode ter “um novo olhar”, diante da diversidade de entendimentos e conceitos-chave trazidos pelo movimento britânico. Em função do interesse dos EC estudarem os valores e sentidos vividos pelo indivíduo e pela sociedade, a partir de práticas culturais, refletimos sobre a presença da TV na escola, especificamente dentro da sala de aula, num contexto para a aprendizagem.

A proposta dos EC na educação é bem vista por pesquisadores como Costa, Silveira e Sommer (2003) pela possibilidade oferecida pelo campo de permitir a derrubada de muros, de fronteiras disciplinares. Isso ocorre porque os EC propuseram uma guerra contra os cânones da sociedade. Essa concepção de permitir o diferente, de propor o estudo de práticas culturais considerando todo o contexto, no caso desta pesquisa, da recepção de um programa audiovisual, produzido para ser consumido a partir de um meio de comunicação de massa, nos incentiva a pensar que a partir do movimento britânico, com repercussões mundiais, é possível fundamentar a proposta de uso de outras linguagens para o aprendizado. Como destaca Wolf (1995) ao enfatizar que o interesse dos EC está centrado em analisar, a partir de processos sociais, a atribuição de sentido à realidade, bem como a evolução de uma cultura. Nesse sentido, reforçamos que “[...] cultura não é uma prática, nem é simplesmente a descrição da soma de hábitos e costumes de uma sociedade. Passa por todas as práticas sociais e é a soma das suas inter-relações” (WOLF, 1995, p. 96 apud HALL, 1980, p. 60).

Tal concepção nos motiva a aproximar nesta pesquisa as áreas da comunicação e da educação, diante do que enfatizam Costa, Silveira e Sommer:

[...] a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Quer dizer, somos educados também por imagens, filmes,

textos escritos, pela propaganda [...] Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente. É a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

Os autores sintetizam a sua compreensão de pedagogia da mídia como prática cultural em função dos artefatos da comunicação, diariamente presentes no cotidiano do aluno, especialmente em função da televisão que pode desencadear processos cognitivos na produção de sentido. Em relação à expressão “currículo cultural”, referem-se às representações de mundo e da sociedade apresentadas pela mídia. O que o telespectador/aluno vê, ouve na TV vai levar o sujeito a compreender o mundo a partir da leitura que se faz do que lhe é oferecido.

Supomos, diante dessa questão, que quanto mais o estudante for preparado, pela escola principalmente, para a leitura desse meio, mais profícuo será o aproveitamento da mensagem transmitida, sem tantos riscos de ser um telespectador que assiste ao conteúdo televisivo de uma forma passiva e sem construir sentido. Talvez seja essa uma visão um tanto idealista, mas compreendemos, que é uma questão que se faz necessária, porque o jovem que está na escola nasceu numa época em que a imagem é determinante para as interações sociais. No entanto, certamente, não passou por uma aprendizagem para compreender todo o processo de produção e concepção das mensagens apresentadas pelas mídias.

Na realidade atual, muitas vezes, as crianças passam mais tempo em frente à televisão do que na escola e toda a informação que chega aos alunos através de outras linguagens e ambientes precisa ser enfrentada e trabalhada de tal forma que essas práticas comuns no cotidiano possam também ser inseridas nas situações para o aprendizado sistemático da sala de aula. Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que em função da utilização dos artefatos culturais, como a televisão, a sala de aula torna-se um novo campo de luta. Nesse novo campo o professor terá a oportunidade de ensinar a partir de realidades muito mais amplas do que aquelas de alguns anos atrás. A partir desse desafio, o professor pode proporcionar novas práticas pedagógicas / culturais para a construção do conhecimento, de tal forma que essas práticas contribuam para saberes significativos, entre eles, o desenvolvimento do gosto pela leitura (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Green e Bigum (1995) entendem que, com a cultura da mídia, um novo sujeito está presente na escola. O estudante de hoje é diferente do de anos atrás, realidade que estimula a discussão quanto ao preparo da escola para oferecer ou não um currículo adequado para a época

atual, onde a informação está em todos os lados e chega ao sujeito de diferentes formas, sem mesmo ele ter de ir ao seu encontro. O estudante pós-moderno, como se referem os autores, apresenta novas capacidades e tem novas necessidades, já que ele não é formado apenas no espaço escolar: “Um novo tipo de subjetividade humana está se formando, que a partir do nexo entre cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidades inteiramente nova” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 214).

Diante desse contexto, criado com a participação importante dos MCM, os autores se referem a uma desconsideração por parte de todo o sistema educacional sobre essa perspectiva de aprendizado no mundo midiático. Segundo eles, os educadores deveriam avaliar o que está acontecendo em sala de aula, em função das relações estabelecidas no cotidiano dos alunos devido à cultura das mídias, propondo, inclusive, a tecnologização do currículo, que compreendemos como sendo levar para a sala de aula a tecnologia presente no dia-a-dia do educando, entre elas, a mídia audiovisual.

Nesse sentido, percebemos como oportuno o momento para refletir o entendimento de Orozco (2002) sobre a importância e a necessidade de uma sensibilização dos educadores, gestores para empregar os meios de comunicação no processo para a aprendizagem. O autor diz que “falta uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias” (p. 66) e aponta esse fator como relevante para explicar o insucesso da prática. E afirma mais:

O trânsito de um determinado uso dos meios e tecnologias da diversão e entretenimento para um uso destinado a objetivos de aprendizado e análise também não é espontâneo. Requer capacitação específica e especializada. Há múltiplas evidências na pesquisa internacional, pelo menos com o uso do vídeo educativo, atinentes ao fato de que a situação de aprendizagem em contato com o vídeo é diferente da que se necessita para o contacto com o livro ou os materiais impressos (OROZCO, 2002, p. 66).

Segundo Orozco (2002), de nada adianta a presença das tecnologias e recursos diferenciados para serem usados no processo educativo se não houver uma proposta metodológica para o aproveitamento desses recursos. O autor afirma que o uso desses recursos para fins de aprendizagem exige capacitação específica. Portanto, o conhecimento diante dos recursos que são empregados como instrumento para o aprendizado, bem como a consciência da forma como se dará o trabalho, são aspectos relevantes para a eficiência na utilização da tecnologia.

Costa, Silveira e Sommer (2003) pontuam que pensar os EC na educação significa refletir sobre possibilidades diferentes de pensar o que há anos está posto na escola e permanece como definitivo, sem possibilidades de mudanças em diferentes direções.

Algumas vertentes têm se destacado nesse processo que busca nos EC o seu direcionamento teórico. Diante dessa perspectiva, as questões relacionadas a discursos e artefatos pedagógicos são ressignificadas. Há espaço para um novo olhar sobre os livros didáticos, a seriação escolar, legislações e até a arquitetura escolar. Essas questões passam a ser problematizadas e estudadas a partir de uma ótica cultural, o que vai dar a oportunidade de analisar discursos e práticas como:

[...] produtoras de significados como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e de menina, de estudantes, de professores e professoras, de trabalho docente, de alfabetismo, de determinados componentes curriculares e de educação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

OS EC estão comprometidos com o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade: “Os textos não estão presos à imprensa ou a tecnologia do livro, mas a todas as formas auditivas, visuais e eletronicamente mediadas de conhecimento que têm provocado uma mudança radical na construção do conhecimento e nas formas pelas qual o conhecimento é produzido, recebido e consumido” (GIROUX, 1995, p. 98). Segundo o autor os EC assumem o papel de diversificar, ampliar, permitir novas possibilidades no processo de aprendizagem.

Ao pluralizar o conceito de alfabetismo, os Estudos Culturais fornecem um fértil terreno teórico para assumir a pedagogia como um ato de descentramento, uma forma de trânsito e de cruzamento de fronteiras, uma forma de construir uma política intercultural na qual ocorram um diálogo, uma troca e uma tradução entre diferentes comunidades (GIROUX, 1995, p. 94).

A expressão “pedagogia cultural” se apresenta como outra vertente de estudos no campo dos EC em educação. Nessa área, estão incluídos os estudos realizados com o envolvimento de lugares onde o poder é organizado e difundido. Esses locais podem ser

bibliotecas, TVs, cinemas, livros, esporte, etc. Os estudos, diante desse entendimento de que o conhecimento pode estar em diversos ambientes, buscam esquadrihar o que é ensinado através desses veículos ou dessas possibilidades. Os ensinamentos que surgem na mídia, por exemplo, podem tratar desde questões sobre gênero, cultura, discriminação racial ou sexual, evolução tecnológica, genética e tantas outras questões discutidas pela sociedade. No entanto, como apresentam Green e Bigum (1995), existe a preocupação de que a cultura da mídia possa “deslocar” o papel exercido pela escola, onde o conhecimento tido como da “alta cultura” se faz presente nos processos de escolarização. Mas nos parece necessária a compreensão de que esse processo, a partir dos artefatos culturais da sociedade midiaticizada, mudou. O novo sujeito surge em função de novas formas de vida que não faziam parte do cotidiano no momento da criação do sistema escolar. A subjetividade do indivíduo é alterada em função do contato com os aparatos tecnológicos e comunicacionais e é o próprio indivíduo quem cria esses artefatos que irá usar.

Para tornar viável essa gama de estudos dentro do movimento dos EC em educação, Costa, Silveira e Sommer (2003) registram a transdisciplinaridade dos estudos com as contribuições metodológicas e teóricas de outros campos, como os estudos da semiótica e análise crítica do discurso e os estudos de comunicação. Característica que já vimos como sendo uma das particularidades desse amplo campo.

É diante da perspectiva de novas possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar, encorajados e fundamentados a partir da perspectiva dos EC, de permitir um olhar sobre práticas culturais, que acreditamos nas potencialidades dos recursos que se utilizam da linguagem audiovisual como estímulo para a aprendizagem e incentivo à leitura. A realidade cultural atual proporciona diversas vivências ao aluno e telespectador e essas vivências a partir da linguagem audiovisual possibilitam novas formas de compreender, construir significados e representações do mundo.

A inserção dos MCM na sociedade implicou novas possibilidades de representações de mundo, novas possibilidades de produzir sentido a partir da leitura que se faz do que é produzido nesses meios e levado ao receptor. No entanto, é importante diante da presença da mídia audiovisual no processo educativo, estimular e estar atento às mediações, já que estas se apresentam como fundamentais para que sejam construídas relações significativas durante a aprendizagem.

Apesar do entendimento comum de que os MCM são instrumentos de manipulação e controle das classes, os EC tratam o consumo da Comunicação de Massa como novo lugar de negociação de práticas comunicativas. E é diante dessa perspectiva, de um espaço onde se

torna possível negociar, construir sentido face à cultura produzida e consumida que, principalmente a partir da década de 1980, Jesus Martín-Martín - Barbero esboçou uma visão contextualista quanto à presença da mídia. Barbero observou as possibilidades do sujeito ressignificar as mensagens midiáticas, tornando-se um receptor ativo, produtor de cultura, reagindo aos conteúdos apresentados pelo meio e dando continuidade a sua produção/ação em função dos sentidos a partir das próprias vivências onde as mediações vão ser significativas para produção e significação da cultura (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005).

Em função dessa perspectiva, percebemos a utilização de programas audiovisuais, como o Mundo da Leitura, como uma prática cultural que precisa ser conhecida, compreendida e que pode, assim como já é, empregada no processo educativo. Diante disso, buscamos analisar, balizados pela fundamentação proposta pelos EC e tendo também como eixo norteador os Estudos de Recepção, em que medida essa prática em sala de aula se apresenta como uma proposta de estímulo para o gosto de ler, tematizando, fundamentalmente, o processo de produção de sentidos que também ressignificam o instrumento TV.

3.5 Aproximando perspectivas

A partir das considerações apresentadas, compreendemos que os meios de comunicação de massa são artefatos produzidos culturalmente na sociedade e, portanto, os EC permitem nos dar a fundamentação teórica para a pesquisa que desenvolvemos sobre os recursos audiovisuais, advindos dos meios de comunicação de massa, como instrumentos criados pela cultura moderna e empregados para o conhecimento dessa sociedade moldada culturalmente (JOHNSON, 1999). Com isso, realizamos o estudo nessa perspectiva em função de que os produtos culturais de nossa sociedade, entre eles o programa que avaliamos, são produzidos para a leitura de todos. No entanto a leitura de cada sujeito é diferente, é subjetiva e os significados são estabelecidos em função de uma série de elementos, entre eles o contexto social no qual esse artefato cultural é consumido, o contexto no qual esse recurso é empregado no espaço escolar enquanto uma proposta para estimular o gosto pela leitura. Diante dessas questões, ressaltamos a importância de conhecermos as mediações estabelecidas no contexto da sala de aula, no intuito de estimular um processo de recepção

ativa e profícua com vistas a estimular o aprendizado e o gosto pela leitura a partir do recurso audiovisual.

De acordo com a perspectiva de nossa pesquisa e com o que apontam Jensen e Rosengren, Escosteguy e Jacks (2005) dizem que os estudos culturais permitem a análise com interpretação, referindo-se principalmente aos fatores que não estão no texto.

uma vez consideram tanto os discursos literários quanto os da mídia como inscritos nas amplas práticas culturais e sociais. As categorias analíticas, portanto, são fundamentadas em teorias da estrutura social e da subjetividade, mas que nas teorias literárias, mantendo-os a primazia da função interpretativa do pesquisador, que deve buscar nas formas culturais as bases para tal. [...] com a concepção de que cultura e comunicação são discursos socialmente situados (vinda dos estudos culturais), desenvolve uma leitura comparativa do discurso da mídia e da audiência para entender o processo de recepção. Para capturar o discurso da audiência são utilizadas, em geral, entrevistas em profundidade e observação participante, cujas evidências são comparadas com a estrutura do conteúdo dos meios, podendo assim indicar como um gênero ou tema particulares são assimilados por um grupo específico (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 45).

Com base nessa linha de investigação percebemos a importância de verificar o contexto da recepção para a produção dos sentidos. Escosteguy e Jacks destacam os diferentes momentos pelos quais passou o desenvolvimento da pesquisa de recepção na perspectiva dos EC.

O debate feminista em torno da centralidade da categoria de gênero, a diminuição do interesse em relação ao conteúdo propriamente dito dos programas, por último a concentração no cotidiano em que se observa mais o papel dos meios do que o sentido da vida cotidiana na recepção de um determinado programa (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 41).

Diante dessa questão explicitada acima, as autoras destacam que é a partir disso que se estabelece a crítica em torno dos EC pelo fato de que o objeto de estudo do campo deixou de ser o conteúdo dos meios para ficar em torno da análise das culturas das comunidades, compreendendo a constituição das identidades dos receptores.

O que conduz essa perspectiva de pesquisa é a busca para a resposta de “como se realiza a interação entre televisão e audiência?” (p. 68). Essa pergunta também promoveu a

busca por respostas na vertente criada pelo movimento britânico dos EC, idéias que buscamos articular na fundamentação teórica desta pesquisa.

A partir dos pressupostos apresentados por Martín-Barbero, Orozco os complementa com a proposta de que as audiências são sujeitos que agem de acordo com o condicionamento individual e coletivo e estão em constante transformação a partir dos processos variados, aos quais essa audiência está exposta no dia-a-dia. Escosteguy e Jacks (2005) consideram “a recepção um processo resultante da interação receptor/televisão/mediações, em que as últimas entram no jogo contínuo do ato de ver TV, mas que ao mesmo tempo o extrapolam” (idem, p. 69). Diante disso, compreendemos que o processo de recepção e as mediações ocorridas no contexto de utilização do programa Mundo da Leitura na sala de aula vão permanecer mesmo depois que o aluno deixar o ambiente escolar.

Nesse sentido, compreendemos também que a recepção deve ser estudada na perspectiva das mediações estabelecidas, por elas implicarem na produção e reprodução de significados e por concebermos que, no trabalho em questão, a utilização do programa Mundo da Leitura pode ser entendido como um processo para a comunicação empregado numa prática social no contexto da escola.

Para compreender as mediações que se estabelecem na prática da recepção audiovisual, buscamos definir o conceito de mediação no campo da comunicação a partir da perspectiva latino-americana trazida nessa pesquisa. Essa perspectiva considera a cultura como aspecto fundamental nas mediações por ela ser o elemento que proporciona a identidade do receptor; portanto, a cultura se torna o primeiro aspecto onde se estabelecem as mediações.

[...] a mediação cultural, por ser onde as demais mediações tomam seu lugar e onde se configuram, pois aí todas as informações se originam, o consumo se efetiva, o sentido é produzido e a identidade se constrói. Aí também se elabora o processo cognitivo, cujo mecanismo não funciona independentemente do contexto cultural, que, em boa medida, o condiciona. De forma similar, as mediações estruturais, situacionais e institucionais estão diretamente relacionadas com a cultura e as subculturas a que pertence o sujeito-receptor (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 70).

Martín-Barbero, de acordo com Gomes e Cogo (1998), desenvolveu seu conceito de mediação a partir do entendimento de que a “mediação é uma instância cultural desde onde o teleauditório produz e se apropria do significado e dos sentidos” (p. 28). Esse conceito foi difundido principalmente a partir dos seus estudos sobre a relação que estabeleceu das mediações e a participação dos sujeitos em movimentos sociais e organizações.

No início, Martín-Barbero compreendia as mediações como uma estrutura inserida nas práticas sociais dos sujeitos, portanto, relacionada à sua identidade e cultura. A evolução do entendimento das mediações é apresentada pelo próprio autor como “práticas comunicativas específicas do auditório como um processo estruturante envolvendo três dimensões: socialidade, ritualidade e tecnicidade” (apud GOMES; COGO, 1998, p. 28).

Trazendo esse conceito para o âmbito televisivo, Orozco (1996) propõe que se entenda o lugar das mediações como processos estruturantes a partir de ações concretas e de intervenções no processo de recepção televisiva. Foi com base nessa concepção que desenvolveu uma proposta de tipologia em que foram elaboradas diferentes categorias de mediações, surgindo dessa forma o modelo das multimediasções. O autor destaca que as mediações são construídas a partir da inferência de diversas fontes:

La mediación no debe entender-se como um mero objeto de observación, sino como algo similar a la clase social, que más que verse, se infiere. La mediación se origina en varias fuentes: en la cultura, en la política, en la economía, en la clase social, en el género, en la edad, en la etnicidade, en los medios de información, en las condiciones situacionales y contextuales, en las instituciones y en los movimientos sociales. También se origina en la mente del sujeto, en sus emociones y en sus experiencias²¹ (OROZCO, 1996, p. 84).

Diante desse contexto, o autor sugere que os estudos a partir do modelo das multimediasções busquem compreender quatro grupos ou fontes de mediações, os quais são impregnados culturalmente. Para os estudos a partir desse modelo, o autor salienta que esses grupos não são únicos e, portanto, não excluem outros.

A partir dessa percepção, buscamos compreender os processos que se estabelecem na prática em sala de aula, quanto ao uso do programa Mundo da Leitura, considerando que todo o processo de recepção é mediado por diversos elementos, e que, a partir dessas mediações os significados vão se estabelecendo e dando espaço para novos saberes e novas práticas culturais também.

Nessa perspectiva, apresentamos nossa pesquisa a partir da análise realizada diante das fontes das multimediasções propostas por Orozco (1996) a partir do conceito de Martín-

²¹ A mediação não deve entender-se como um mero objeto de observação, diante da classe social por exemplo. Não se trata apenas, se sente. A mediação se origina em várias fontes, está na cultura, na política, na economia na classe social, no gênero, na idade, na etnia, nos meios de informação, nas condições sociais e no contexto, nas instituições e nos movimentos sociais. Também se origina na mente dos sujeitos, nas suas emoções e experiências. (Tradução nossa)

Barbero que entende que o contexto da recepção midiática deve ser analisado considerando experiências culturais e sociais dos receptores. Concebe a recepção como um processo complexo que ocorre a partir de mediações estabelecidas em diferentes âmbitos onde são realizadas essas práticas (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005). Foi diante dessa ruptura nos estudos dos meios de comunicação proposta por Martín-Barbero (1997) que novas formas de perceber a recepção surgiram na América - latina, fazendo do pesquisador o precursor dessa nova concepção que deslocou as reflexões dos meios às mediações.

Essa nova visão conquistou contribuições inovadoras de outros pesquisadores como as de Nestor García Canclini e sua abordagem da questão do consumo cultural. Outros nomes que surgem também com proposições conceituais e metodológicas a partir da perspectiva das mediações trazida por Martín-Barbero foram Jorge González, com a perspectiva de análises a partir de frentes culturais, Valério Fuenzalida e o modelo da recepção ativa, proposta para estudos de recepção de TV no Chile, a concepção do próprio Martín-Barbero (1997) do uso social dos meios que estuda a articulação das práticas de comunicação dos meios e os movimentos sociais. No entanto, é a partir da proposta apresentada por Orozco (1996) que pretendemos conduzir a presente pesquisa.

O autor propõe que estudos de recepção sejam realizados a partir do modelo das multimediasções que detalhamos a partir de agora.

O primeiro grupo proposto por Orozco (1996) é o da Mediação Individual. Para o autor esse tipo de mediação ocorre no sujeito, indivíduo com suas peculiaridades cognoscitivas e emotivas e que estão presentes em uma determinada cultura. É, portanto, um sujeito que se desenvolve em diferentes cenários. O autor sugere que a mediação cognoscitiva talvez possa ser a mais importante das mediações pelo fato de que é nela que o sujeito conhece, em função de estruturas mentais construídas a partir de seu repertório de conhecimento ou no âmbito psicológico do indivíduo. A questão do gênero é apontada como outra fonte de mediação. As questões biológicas que diferenciam o homem e a mulher, bem como as próprias questões culturais que os diferenciam são aspectos que devem ser considerados já que há evidências em relação às diferenças de televidência do homem e da mulher, sendo que cada um vê diferente do outro. A idade é outra questão apontada pelo autor como fonte de mediação na recepção, pois, em função da idade o sujeito, por se encontrar em um nível de desenvolvimento mais avançado pode saber, por exemplo, quando um programa é ficção e quando é realidade. A idade também tem relação direta com as práticas diárias desses sujeitos, aspecto que se aproxima da cultura da própria utilização do tempo livre da audiência (OROZCO, 1996, p. 86). Gomes e Cogo (1998) salientam que “como as crianças estão num processo intenso de desenvolvimento, estão, também,

mais vulneráveis em suas interações com a televisão” (p. 31). A mediação individual a partir da etnicidade é outro fator apresentado por Orozco. Os entendimentos podem ser específicos em sujeitos de etnias diferentes, principalmente por causa dos aspectos culturais concretos das audiências. Compreendemos que sentidos diferentes são construídos nas audiências em função da segmentação das mesmas, inclusive em função de questões socioeconômicas e políticas.

Diante desse grupo de mediações apresentado por Orozco, Escosteguy e Jacks (2005) destacam a subdivisão do grupo mediação individual em mediação cognitiva e estrutural. A primeira, segundo as autoras, “é um conjunto de fatores que influem na percepção, processamento e apropriação de elementos/acontecimentos que estão diretamente relacionados com a aquisição de conhecimento (informações, valores, crenças, emoções etc.)” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 69). Na mediação estrutural, a idade, o gênero, a religião, escolaridade, situação sócio-econômica e a etnia são os elementos que a constituem por serem elementos que interferem na construção do conhecimento e na produção do sentido. São elementos que constituem a identidade do receptor e formam sua base que vai lhe dar as características de como pensar e agir diante de diferentes situações.

A mediação situacional é outro grupo onde são estabelecidas as mediações. Escosteguy e Jacks (2005) compreendem que é o momento da recepção. Nesse grupo é possível identificar se o receptor recebe a mensagem televisiva “sozinho ou acompanhado, com atenção exclusiva ou disperso, trocando considerações com outros telespectadores ou não, no espaço social ou íntimo da casa, etc.” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 70). Gomes e Cogo (1998) entendem que essa forma de mediação é uma fonte importante porque é nela que vai ocorrer a interação entre televisão e receptor. Orozco (1996) aponta que é na mediação situacional onde primeiramente se produzem as negociações e apropriações do sujeito. De acordo com as mediações situacionais estabelecidas no processo de recepção, da interação entre a audiência, a apropriação da mensagem pode ocorrer de formas diferentes. Esses dois elementos influenciam o processo de televidência mais individual ou coletivo (OROZCO, 1996, p. 87). Diante do entendimento de que o processo de recepção extrapola o momento em si e, portanto, as mediações situacionais se tornam relevantes a partir dos cenários de interação do sujeito, alguns desses cenários são apontados pelo autor como mais significativos que outros e a recepção de forma coletiva ou individual condiciona o resultado da interação entre sujeito e mensagem. Para o autor a casa e a escola são locais importantes

para a mediação situacional, principalmente para as crianças, pois esses espaços são importantes na vida desses indivíduos.²²

A outra fonte de mediação proposta por Orozco (1996) é a institucional. O autor entende que os grupos sociais aos quais o receptor pertence são importantes fontes no processo de mediação por fazerem parte do cotidiano dos sujeitos. O sujeito não vive apenas assistindo à televisão, ele participa de diferentes grupos, instituições e a partir dessas vivências terá uma percepção diferente da obtida por um sujeito que não está inserido nessa realidade.

As instituições sociais medeiam a agência do sujeito de diferentes maneiras. Uma maneira é dando significado aos roteiros da interação social. Cada instituição tem uma esfera diferente de significados, ainda que todas as instituições dividam vários aspectos e tenham elementos básicos em comum que precisamente as convertem em instituições (OROZCO, 1996, p. 88, **tradução nossa**).

É nas instituições que estão presentes uma série de elementos empregados para a socialização dos seus membros, como, as regras, o poder, os procedimentos de negociação, as condições materiais e especiais, a autoridade moral e acadêmica, o fornecimento de identidade e o desenvolvimento de classificações que dão sentido ao mundo como destacam Gomes e Cogo (1998). É diante desses fatores que as instituições se diferenciam e o sujeito percebe essas diferenças, muitas vezes como mediações contraditórias, por ele participar de diferentes instituições, como família, religião, sindicatos, clubes e cada uma dessas instituições terem percepções de mundo diferentes. Diante disso, destaca que cada instituição se vale de diferentes fatores no processo de mediação com o sujeito como o sentimento na família e o da autoridade na escola. Para Orozco, o fato de a instituição fornecer a identidade para o sujeito que dela faz parte e a classificação do sujeito que ela permite são aspectos fundamentais nesse grupo de mediação. Escosteguy e Jacks (2005) destacam que é a partir das mediações institucionais que o sujeito “interage, intercambia, produz e reproduz sentidos e significados” (p. 70).

A mediação tecnológica é a quarta fonte de mediação para Orozco. Nesse grupo o autor destaca que a TV não é apenas um instrumento que reproduz mediações, mas que

²² As constatações de Orozco são corroboradas por pesquisadores chilenos e brasileiros, entre eles, Valério Fuenzalida e Maria Elena Hermosilla, no Chile, e, no Brasil, Ondina Leal Fachel.

produz sua própria mediação em função dos recursos que apresenta e impõe para a audiência. A especificidade nessa mediação está no fato de que ela também é um meio eletrônico e se utiliza da linguagem específica do meio para apresentar seus textos ao receptor, sendo dessa forma, elementos que medeiam a relação com o sujeito (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005).

Diante da proposta de Orozco (1996), compreendemos que o processo de recepção ocorre a partir de vários elementos de mediação e que não podem ser analisados individualmente. Portanto, buscaremos a partir dessa fundamentação identificar elementos da mediação em sala de aula no processo de recepção do programa Mundo da Leitura e a partir deles elaborar nossos achados. No entanto, também propomos deixar em aberto possíveis novos grupos os quais podemos encontrar e entender como relevantes a partir da pesquisa empírica.

Para a presente pesquisa coletamos os dados a partir da observação de campo, com as informações registradas no diário de campo, entrevista em profundidade com a professora²³ que utiliza o programa Mundo da Leitura e através de questionário²⁴ aplicado com os alunos. Partindo da hipótese de que o aprendizado ocorre também a partir das mediações estabelecidas em contextos sociais e da nova concepção de recepção de Martín-Barbero, reforçada pelos estudos de muitos outros pesquisadores como Guillermo Orozco, buscamos verificar quais as mediações estabelecidas no processo de uso do programa em sala de aula e se essa prática efetivamente vem contribuindo para alcançar o objetivo principal do programa: incentivar a leitura do telespectador, neste caso, específico, dos estudantes do terceiro ano da Escola Municipal Arlindo Luiz Osório.

3.6 Reconstruindo as relações entre os EC, os estudos de recepção e a pesquisa

Compreendendo o uso dos MCM pelos sujeitos como uma prática cultural para a informação e o entretenimento, buscamos tematizar a sua aproximação com o contexto das práticas pedagógicas que contribuam para o incentivo à leitura, através de um diálogo entre os campos da comunicação e da educação na perspectiva dos EC. Por este ser o campo que propôs o estudo dos MCM a partir de novas perspectivas e de como esses artefatos são utilizados para a produção da cultura, entendemos que o uso dos MCM nas práticas educativas, principalmente através de recursos audiovisuais na sala de aula, pode também ser

²³ Roteiro da entrevista nos apêndices

²⁴ Roteiro do questionário aplicado nos apêndices

analisado pelo viés dos EC. Outra questão que nos sugere essa aproximação é a prática pedagógica a partir de artefatos da cultura de massa, na perspectiva de uma ação onde as mediações estão presentes para a produção de sentidos.

Nessa aproximação dos campos de pesquisa, apresentamos a relação entre EC e estudos de recepção pelo fato de os dois compartilharem a “concepção sobre a mensagem dos meios, considerando-a como formas culturais abertas a distintas decodificações, e sobre a audiência, definindo-a como composta por agentes de produção de sentidos” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p.42).

Compreendemos também que o uso de artefatos culturais como o vídeo, a televisão no processo de aprendizado dentro de um ambiente onde, política e historicamente, o conhecimento é adquirido em função de relações de poder, é uma proposta que justifica a fundamentação a partir dos Estudos Culturais, buscando reforços nos estudos de recepção.

Em virtude do exposto, aproximamos os EC dos Estudos de Recepção articulados a uma pesquisa no espaço escolar, espaço de trocas, interação cotidiana que produzem significados a partir das relações que se estabelecem. A escola é uma das instituições tidas por excelência para a busca do saber. Entretanto, em alguns casos, observa-se que a escola tem ficado como instituição defasada quanto às modificações e avanços tecnológicos que proporcionam o acesso a diferentes culturas, especialmente por meio das tecnologias da informação e da comunicação de massa. Esta última, vista como uma instituição relevante na transmissão da informação, lazer e cultura.

Diante dessa perspectiva, situamos o uso de programas audiovisuais no ambiente escolar. Um instrumento de comunicação de massa, um artefato cultural, legitimado pela sociedade na aquisição da informação e do entretenimento, que, no entanto, no espaço escolar, normalmente não é tomado de forma sistemática com o propósito educativo pode passar a ter um novo significado, uma nova dimensão.

Entendemos, a partir de nosso referencial, que o uso de artefatos com proposta audiovisual, apresenta-se como elemento constitutivo na produção de sentidos. Com base nisso, buscamos verificar e sistematizar as relações mediadas pelo professor, pelos colegas e pelos próprios elementos da linguagem audiovisual e do contexto no qual ela se insere, sucitadas pela inserção do programa Mundo da Leitura no ambiente escolar e que recuperam dele o seu caráter de artefato da cultura de massa que tem por objetivo o estímulo à leitura. Diante das práticas educativas estabelecidas nesse espaço, supomos que significados sejam elaborados. Propomos, então, com a análise das multimediasções no contexto escolar,

tematizar os sentidos produzidos na recepção do produto midiático no que tange ao incentivo à leitura.

4 O MUNDO DA LEITURA NA TV EM SALA DE AULA: PROPOSTAS E DESAFIOS NO ESTÍMULO À LEITURA

Apresentamos neste capítulo o contexto que possibilitou a criação do programa Mundo da Leitura, com vistas à formação de leitores, a partir das Jornadas Literárias. Buscamos também situar o leitor quanto ao campo de pesquisa. Com base no referencial exposto, articulamos nossos achados apresentando também neste capítulo a descrição e a análise do uso do programa Mundo da Leitura no contexto da sala de aula, bem como as mediações ativadas para a interlocução do programa diante da proposta de incentivo à leitura e à aprendizagem.

4.1 Sobre o programa Mundo da Leitura e o campo de pesquisa

4.1.1 As jornadas literárias e seus desdobramentos

Em 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o projeto de lei de autoria do deputado federal Beto Albuquerque–PSB, concedendo a Passo Fundo o título de Capital Nacional da Literatura. Foi também naquele ano que a cidade passou a ser a Capital Estadual da Literatura, através de projeto de lei de autoria do deputado estadual Luciano Azevedo – PPS. Esse reconhecimento partiu de um processo que teve início em 1981, com o início das Jornadas Literárias. A proposta de realizar um evento dessa natureza surgiu durante uma conversa entre o escritor Josué Guimarães e a professora do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, Tania Mariza Kuchenbecker Rösing. A professora foi incentivada pelo escritor a mobilizar estudantes do curso e professores da cidade a participarem, inicialmente, de uma jornada de Literatura em âmbito riograndense. O escritor colaboraria fazendo o convite a outros escritores para que participassem do evento. A proposta, levada adiante, foi tomando grandes proporções (CANELLES; RÖSING, 2006).

As primeiras Jornadas Literárias foram realizadas em salões de clubes da cidade e, quando a procura por participantes tornou-se grande demais e não havia espaços fechados que comportassem os participantes, surgiu a proposta de realizar a Jornada no chamado Circo da

Cultura: uma lona de circo, onde sob a mesma reúnem-se leitores, educadores, escritores e artistas com o propósito de discutir leitura. A movimentação cultural com o propósito de formar leitores traz para a cidade, atualmente, de dois em dois anos, centenas de escritores e artistas que se encontram com milhares de leitores em um complexo de lonas de circo montadas na Universidade de Passo Fundo para atividades diversas em torno da leitura. Essas atividades são realizadas durante quatro dias.

Com base no entendimento de que o trabalho pela formação do leitor deve iniciar cedo, em 1999, as Jornadas Literárias foram expandidas ao oferecer uma programação específica para o jovem leitor, com a criação da Jornadinha Nacional de Literatura.

A partir dos desdobramentos das Jornadas Literárias e dos trabalhos de pesquisa realizados pelo curso de Letras, oferecido no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UPF, foi criado, em 1997, o Centro de Referência de Literatura e Multimeios (CRLM) - Mundo da Leitura. O local fica junto à Biblioteca Central da UPF como um ambiente que oferece ao leitor o contato com a música, cinema, teatro, artes plásticas, dança e a linguagem informatizada, além de livros da literatura clássica à contemporânea, inclusive histórias em quadrinhos. O objetivo do espaço é servir de local que possibilite recursos para estimular a leitura em diferentes suportes de textos, disponibilizando também recursos humanos capacitados para atuarem diante dessas ferramentas que permitam um aprendizado a partir de diferentes tipos de textos (CRLM, 2008). Todo o acervo do CRLM fica disponível à comunidade.

O outro desdobramento que surge a partir do trabalho realizado em Passo Fundo pela formação de leitores é o programa de TV Mundo da Leitura.

4.1.2 O Mundo da Leitura na TV

O programa educativo infantil foi concebido através de parceria entre a UPF TV, emissora de televisão da Fundação Universidade de Passo Fundo, e o CRLM em meados de 2003. A estreia do programa de TV que tem como objetivo o incentivo à leitura por meio da linguagem audiovisual, ocorreu simultaneamente na UPF TV, em canal por assinatura em Passo Fundo, e na TVE-RS, em todo o estado do Rio Grande do Sul, em canal aberto de televisão.

A partir de 2005, em função de uma nova parceria estabelecida entre a UPFTV e a Fundação Roberto Marinho, o programa Mundo da Leitura passou a ser exibido nacionalmente pelo Canal Futura. Diante desse novo espaço, o programa passou por uma série de reformulações, principalmente no sentido de focar ainda mais o seu público-alvo, crianças dos seis aos onze anos de idade.

No início, o programa apresentava alguns personagens como o Gali-Leu, o gato leitor, que ganhou a tela de TV a partir dos livros escritos por Paulo Becker, escritor e professor do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e roteirista do programa. Na nova fase outros personagens foram agregados e novos programas produzidos a partir de uma concepção de criar histórias com uma seqüência de episódios dentro de uma série. Cada série passou a ter capítulos nos quais são desenvolvidos temas diferentes, sempre trazendo como aspecto central a literatura.

O programa ocupa uma janela de trinta minutos na programação. Dividido em três blocos, o Mundo da Leitura na TV apresenta uma série de quadros. Com base na observação dos programas e em informações concedidas pela produção, apresentamos os quadros exibidos durante o Mundo da Leitura:

- História: traz histórias apresentadas em diversas técnicas, como o teatro de animação, teatro de imagens e teatro de sombras. O objetivo é utilizar os elementos das artes cênicas como um estímulo à imaginação. É apresentada pelos contadores de histórias do Centro de Referência em Literatura e Multimeios, funcionários que atuam como atores que dão vida às histórias. Algumas histórias também são contadas pelo personagem do programa Mil-Faces.

- Oficina: o quadro é apresentado pelo Mil-Faces e propõe ao telespectador o passo-a-passo na confecção de diversos objetos que possibilitam o trabalho com artes plásticas, música e teatro. A proposta apresentada no quadro estimula que o espectador faça o que é proposto, aprendendo de forma lúdica.

- Jogo: conduzido por Gali-Leu e Natália, consiste num quadro de perguntas e respostas com a participação de representantes de escolas. Essas perguntas são relacionadas a livros ou filmes indicados para a leitura prévia. Um casal de estudantes com idades entre dez e onze anos, da escola participante, é quem responde às questões formuladas com base na obra indicada.

- Dia de gato: é nesse quadro que os personagens bonecos contracenam com os personagens humanos em histórias curtas que possibilitam ao espectador conhecer a personalidade desses personagens.

- Fique esperto: apresentado por Gali-Leu e Natália, tem a proposta de abordar diversos assuntos de forma que despertem a curiosidade no telespectador.

- Labirinto: propõe-se atrair a participação do telespectador para que ele busque respostas aos enigmas apresentados e as envie por e-mail ou carta para a produção do programa. A cada episódio um enigma é oferecido pelo Mil-Faces e por Gali-Leu para que seja respondido no próximo episódio.

Além dos quadros já especificados, o programa também apresenta uma série de outros pequenos quadros, como o parlendas, poesias, trava-línguas, com a pulga atrás da orelha, dica de leitura e correspondência, que possibilitam uma aproximação com o telespectador, com o folclore lingüístico brasileiro, com a poesia e com diversas informações curiosas.

A proposta do programa de ser apresentado em quadros mostra-se como um recurso que não o deixa monótono²⁵. Em cada um deles há objetivos específicos que se utilizam do código visual e sonoro, sendo que a linguagem verbal empregada é de fácil compreensão para as crianças, sem deixá-la infantilizada. Além disso, o programa é produzido tendo o cuidado de deixá-lo bem humorado a partir dos diálogos realizados principalmente entre Gali-Leu e Mil-Faces, personagens que juntamente com os demais serão descritos a seguir, com base no site do programa (Mundo da Leitura, 2009).

A) Os personagens bonecos



Gali-Leu: Um gato que, quando filhote, fora adotado por um professor que lhe ensinou o amor pelos livros e pela leitura. Ao crescer, muda-se para o Mundo da Leitura, onde encontra sempre novos livros para ler. É inteligente, generoso e vaidoso. Recentemente, casou-se com Borracheira.

²⁵ Atualmente, o programa é apresentado com diversas alterações sonoras e videográficas em função de propostas feitas pelo Canal Futura. Os kits distribuídos para as escolas quando da parceria firmada entre Fundação Universidade de Passo Fundo e Secretaria Municipal de Educação são compostos por programas gravados anteriormente à parceria da UPFTV e Canal Futura. Consideramos essa questão um tanto prejudicial para o desenvolvimento das atividades em sala de aula porque, quando no contexto doméstico, no dia-a-dia, os alunos têm acesso aos novos episódios do programa, apresentados com muito mais recursos e estímulos audiovisuais que os exibidos em sala de aula pela professora.

Borracheira: Gata guerreira e esperta que nasceu nas ruas. É praticante de capoeira e adora todo tipo de exercícios físicos. Gosta de escutar música, de ouvir histórias e de viajar. Protege Gali-Leu das armadilhas montadas por Ratazana.



Ratazana: Uma rata astuciosa que está sempre tramando contra Gali-Leu e Borracheira porque deseja apoderar-se do Mundo da Leitura. É muito dissimulada e gosta de se passar pelo que não é como um lobo sob a pele de um cordeiro. Sua sede de poder só não é maior que a sua vaidade: ela se considera a rainha dos malvados.



Reco-Reco: Auxiliar da Ratazana, não chega a ser um rato malvado, mas é incapaz de desobedecê-la. Por ironia, acaba se tornando um grande amigo do Gali-Leu. Sonha, um dia, aprender a ler e escrever.

B) Os personagens humanos



Natália: Alegre, extrovertida, carinhosa, é confidente e conselheira do Gali-Leu. Gosta de fazer reportagens sobre assuntos que instigam a sua curiosidade para ficar sempre mais esperta.



Mil-Faces: Brincalhão e inventivo é uma espécie de curinga, capaz de desempenhar os mais diferentes papéis para garantir a segurança e a união da turminha do Mundo da Leitura.

Seguindo essa proposta de descrição dos elementos e das características que compõem o programa, percebemos os personagens como simpáticos, inteligentes em função da leitura, curiosos e bondosos. Por outro lado, o programa também apresenta os personagens vilões, por meio do que se torna possível, segundo os produtores²⁶ do programa (Mundo da Leitura, 2008), trabalhar a consciência moral do espectador em função do desenvolvimento das histórias com a participação do chamado “eixo do mal”.

Os elementos da linguagem audiovisual são apresentados de forma cuidadosa e rica. As imagens exibidas são de boa qualidade e revelam a atenção dada à iluminação, cenários coloridos e a valorização dos personagens e objetos do cenário em função dos enquadramentos de câmera e edição que possibilitam ver de perto o que é mostrado. Os elementos sonoros também são valorizados no sentido de aliar-se a situações onde só a imagem e o texto verbal seriam suficientes para o entendimento. Dessa maneira, percebemos que o programa utiliza todas as formas da linguagem audiovisual para prender a atenção do espectador, levando ao entendimento de que um código complementa o outro.

4.1.3 Sujeitos e campo de investigação

Em 2006, através de convênio firmado entre Fundação Universidade de Passo Fundo – UPFTV e a Prefeitura Municipal de Passo Fundo foram entregues para todas as escolas da rede municipal fitas de vídeo contendo vários episódios do programa Mundo da Leitura, para que as escolas pudessem realizar atividades diversas no contexto escolar utilizando o recurso

²⁶ De acordo com o vídeo institucional “MUNDO DA LEITURA”, Geraldo Borowski. Passo Fundo: UPF TV, 2008. DVD.

audiovisual. Em levantamento prévio, constatamos que nem todas as escolas se utilizam desse material como recurso pedagógico. Algumas aproveitam-no sem ter proposta pedagógica específica, mas como uma “alternativa” em caso de chuva ou ausência de professor. No entanto, outras, como a escolhida como campo de pesquisa, fazem uso desse recurso audiovisual, sendo que em algumas situações usa também uma cartilha, ou guia de atividades, desenvolvido pelos idealizadores e produtores do programa Mundo da Leitura, contendo sugestões de algumas atividades a serem realizadas de acordo com cada episódio que consta nas fitas entregues, sempre com o propósito de estimular a criatividade e a leitura.

Realizamos o trabalho de campo de nossa pesquisa na Escola Municipal Arlindo Luiz Osório, localizada na Vila Dona Júlia, em Passo Fundo-RS (ANEXO 2), em função de que a escola desenvolve um projeto em torno da leitura, no âmbito do qual é feita a utilização do programa de TV Mundo da Leitura.

Para desenvolvermos nossa proposta, encontramos na turma da professora Simone Duval Damini, regente da 3ª série, constituída de vinte alunos, o campo para a presente pesquisa. Chegamos até a professora em função de seu trabalho com o programa Mundo da Leitura ser realizado de forma sistemática, conquistando espaço na UPF TV. A emissora da Fundação Universidade de Passo Fundo, responsável pela produção do programa, eventualmente é chamada na escola para registrar em reportagens para a TV as atividades dos alunos com base no programa. O trabalho da professora é divulgado também por ela mesma em um blog²⁷ e a experiência com o uso do programa em sala de aula já foi apresentada em evento para outras professoras da Educação Básica. Tendo em vista essas questões, percebemos que a prática da professora com o uso do programa Mundo da Leitura tem sido referência nesse sentido.

Os dados para a pesquisa foram coletados através de diferentes técnicas. Após contato telefônico com a direção da escola e com a professora Simone, foi realizado um encontro, no qual foi possível planejar e agendar com a professora os dias de uso efetivo do programa para realizarmos a observação e o registro dessa prática. Foram acompanhados os trabalhos em quatro dias distintos, sendo que a professora avisava à pesquisadora os dias em que as atividades em sala de aula teriam o uso ou relação com o Mundo da Leitura. O tempo de permanência da pesquisadora em sala de aula foi variado, de acordo com a atividade proposta e sua relação com o programa. Alguns dias a observação ocorreu durante toda a aula, ou seja, das 13h30min às 17horas, e em outros apenas no período que foi utilizado o programa ou que

²⁷ www.universomagico-alo.blogspot.com

as atividades propostas tinham relação com o mesmo, como do início da aula, às 13h30min até às 14h30min. Com a observação da classe, buscamos registrar no diário de campo as propostas feitas pela professora com o uso do programa Mundo da Leitura, a reação dos alunos diante dessas propostas e as mediações ativadas no contexto da recepção do programa em sala de aula. Após a realização das observações, realizamos entrevista semi-estruturada com a professora (Apêndice A) com o propósito de obter detalhes sobre a iniciativa de trabalhar com o audiovisual em sala de aula, bem como sobre o planejamento de seu uso, as suas percepções em torno do objetivo do programa Mundo da Leitura e de seu uso para estimular a leitura entre os seus alunos. Buscamos também em questionários respondidos por estudantes (Apêndice B) conhecer as preferências audiovisuais e os contextos dos espectadores, a relação deles com a TV, com os livros, mas, especialmente, a compreensão deles sobre o uso do programa Mundo da Leitura na sala de aula e sua relação com o aprendizado e as mediações estabelecidas diante dessa proposta.

4.2 As mediações para a interlocução com o programa mundo da leitura no contexto da sala de aula

Com vistas a dar continuidade ao nosso estudo e a analisar a recepção do programa Mundo da Leitura, produzida por alunos das séries iniciais do ensino fundamental, situaremos, inicialmente, os sujeitos desse trabalho, com base no questionário respondido pelos estudantes da turma junto à qual foi realizado o trabalho de campo, na entrevista feita com a professora e nas observações em sala de aula; e, posteriormente, os elementos de mediação ativados pela professora durante a utilização do programa como recurso pedagógico.

4.2.1 Os alunos

A Escola Municipal Arlindo Luiz Osório é pública e localizada na periferia de Passo Fundo. A maior parte dos familiares dos estudantes que freqüentam a escola trabalha na indústria alimentícia, como operários. Alguns pais de alunos têm pequenos comércios na

própria vila Dona Júlia, onde está localizada a escola. Com a finalidade de obter informações quanto às percepções do uso do programa Mundo da Leitura na escola, a relação dos estudantes com os livros literários e a leitura, com a TV e com o próprio programa, foi aplicado questionário respondido por dezenove dos vinte alunos que constituem a classe da professora Simone (Anexo 1). No dia da atividade uma aluna faltou à aula. Os estudantes responderam questão por questão após a leitura da pesquisadora e explicação sobre cada uma delas, de forma a não deixar dúvidas para as respostas.

O questionário foi respondido por onze meninas e oito meninos. Entre as meninas, nove têm idade de nove anos e duas estão com oito anos. Entre os meninos, três deles têm dez anos e cinco estão com nove. As crianças da turma na qual realizamos este estudo possuem a idade para a qual o programa tem seu foco direcionado.

A constituição familiar é diversificada. Com base no questionário verificou-se que algumas famílias são compostas de diferentes pessoas. Dos dezenove alunos, sete moram com avós, apenas com mãe ou com tios. Um aluno disse que mora com a família, sem especificar. Os demais, que contabilizam onze, moram com pai, mãe e, em alguns casos, também com irmãos.

Quanto à presença e ao uso do aparelho televisão (TV) em casa, foi observado que em todas as famílias há pelo menos uma TV, sendo que em oito residências há duas; na casa de cinco famílias, há três; em quatro, há mais de três aparelhos e, em apenas duas, há uma televisão, localizada na sala. Nos demais casos, a TV ocupa diferentes lugares: a sala, o quarto dos pais, o quarto da criança, a cozinha. Uma criança respondeu que uma terceira TV fica guardada dentro da caixa, caso alguma em uso na casa estrague. Dessa forma, verificamos que a TV é um aparelho muito presente no cotidiano das crianças e suas famílias, vindo dali possivelmente boa parte da informação e do entretenimento a que têm acesso. Esse entendimento é corroborado por dados referentes ao tempo destinado pelas crianças a assistir à TV, obtidos mediante as respostas ao questionário aplicado, a observação realizada pela pesquisadora em sala de aula, os comentários feitos entre os estudantes e as próprias colocações feitas pela professora no momento da entrevista e em sala de aula.

Pesquisa do Enade/ Inep²⁸, realizada em 2006, revela que a TV e a Internet são os meios mais procurados por acadêmicos na busca de informações. Segundo a pesquisa, 41,3% dos entrevistados têm na TV o principal meio de informação, seguido da Internet com 33,2%.

²⁸ Jornal Zero Hora de 10 de julho de 2007. Editorial “Ensino”

No que tange à presente pesquisa, observamos que alguns alunos tiveram dificuldade em quantificar o tempo destinado à televisão; diante disso, acreditamos que esses resultados podem não estar condizentes com a realidade. Alguns alunos responderam que entram madrugada vendo TV. Dos dezenove estudantes que responderam o questionário, seis assistem até três horas por dia, variando entre os períodos matutinos, vespertino e noturno. Dois disseram assistir uma hora por dia, treze disseram assistir mais de três horas chegando a ter de oito a doze horas de tempo destinado a assistir TV por dia.

Pesquisa realizada pela McCann-Erickson com crianças da classe média de São Paulo, apresentada por Magalhães (2007), revelou que essas crianças costumam ficar entre três e quatro horas em frente à TV e 63% têm TV dentro do quarto.

Em nossa pesquisa, revelamos que a preferência pela programação está entre desenhos, filmes, novelas e o Mundo da Leitura. Dezesete alunos disseram assistir ao programa em casa.

Quanto à audiência do programa em questão, verificamos que dez alunos preferem ver o programa em casa, seis na escola e três nos dois lugares. Entre os motivos para preferir vê-lo na escola estão as gargalhadas que se pode dar junto com os colegas, a companhia dos colegas que também o assistem, pelo melhor entendimento, pela descoberta acontecer com os colegas, por causa da explicação da professora, porque estão todos juntos e porque eles acreditam que podem pensar muito assistindo ao programa na escola.

Da turma de dezenove alunos que responderam ao questionário, dez afirmaram que preferem ver o programa em casa. Eles argumentaram que tem mais conforto, podem ficar deitados, tomar Coca-Cola, e que na escola os colegas fazem bagunça, enquanto em casa assistem como querem, podem ver com a família. Dizem preferir vê-lo em casa porque lá não tem barulho, porque é mais engraçado e porque assistem ao programa todo e não apenas alguns trechos.

Pelas manifestações das crianças observamos que o programa quando assistido em casa tem mais força enquanto um programa para o entretenimento. Quando assistido na escola, analisamos uma outra visão do mesmo. No contexto da sala de aula, o entendimento é de que se trata de um programa de TV que educa, ensina, um programa que as ajuda a aprender.

Em relação à aprendizagem a opinião da turma é unânime. Todos afirmam que aprendem com o programa. Entre as questões apresentadas por eles sobre o que aprendem com o programa revelou-se o fato de “fazer coisas” e “fazer brinquedos”. Também destacaram que aprendem a pensar, a ler, a aprender, a serem educados, aprendem cultura,

sabedoria, sobre os autores, a ler histórias. Eles apontam alguns quadros como os responsáveis pela aprendizagem. O mais citado foi o quadro “Oficina”. Cinco alunos destacaram o quadro como referência no programa para o aprendizado. Entendemos dessa forma, a importância da participação do aluno, do telespectador, da proposta de interação com o programa a partir de uma atividade prática. Observamos que o aluno tem mais facilidade de perceber o aprendizado construído a partir do programa quando o objetiva em algo concreto.

Essa concepção nos remete ao que destaca Magalhães (2007) ao compreender que “a inter-relação com um programa educativo desperta os sentidos e, com eles, a curiosidade inconsciente de ampliar a instrumentação sensorial.” (MAGALHÃES, 2007, p. 50). O que autor quer dizer, no nosso entendimento, é que quando a criança, o aluno, vê na TV um conteúdo ou proposta de atividade de forma lúdica, prazerosa, algo que até então era visto como uma obrigação pode ter um novo lugar na vida dele, outro significado. Na fala da professora, percebemos esse entendimento orientando a sua prática.

[...] se tu vai dar uma aula de ciências e tu vai lá com uma folha mimeografada, tu dá na folha as partes da planta, aí tu lê, aí tu faz um questionário. Se tu trazer uma história contada que fala de uma planta, que ganhou água, foi para o sol, que pegou ar...vão ficar muito mais coisas pra eles do que simplesmente só trazer a folha mimeografada dizendo que os vegetais são assim, que as partes são essa, essa e essa. Então, são coisas que chamam a atenção deles, a historinha vai ficar na cabeça. Até dou a folha depois, mas antes faço alguma coisa que vai fazer a diferença.

Compreendemos que a forma como as propostas de leitura são apresentadas no programa é estimulante; no entanto, percebemos como determinante os elementos mediadores que vão contribuir para aguçar a curiosidade em torno de determinado tema ou livro apresentado. De acordo com as respostas obtidas no questionário, observamos que os estudantes gostam de realizar algo a partir do que foi apresentado no programa. Percebemos que a questão de fazer trabalhos práticos, concretos, que fogem do cotidiano, são motivadores para o envolvimento nas propostas do programa. A partir das atividades propostas pela professora e relacionadas ao Mundo da Leitura, o uso do programa na escola é visto como um recurso para o aprendizado e não para o entretenimento, mudando dessa forma a postura dos alunos diante do mesmo. Segundo a professora, quando o outro fala sobre determinado assunto, o aluno ouve de forma diferente.

Eu posso até contar, mas alguém de fora contando, me parece, tenho quase certeza disso, que se alguém diz vou te contar uma história é uma coisa, agora se dizem que a Denise vai contar é outra coisa, parece que a atenção pra Denise é outra. Pode ser até uma vó, que venha contar qualquer história, mas é diferente. Não é a professora que está todo dia aqui, que já conhecem. A avó faz a diferença, o recurso faz a diferença. É tudo novo, não é que nem o professor lá parado. [...] Acho que a diversidade das coisas que são apresentadas é que chama a atenção. Não vai ser uma hora e meia de filme, de história, de produção textual. Tem a história, a oficina, já envolve o Mil-Faces, a Natália, outros alunos de escolas. Já tem alguém falando, alguém que leu, o Gali-Leu e a Borradeira fazendo o programa... Então é um conjunto de coisas diferentes que acontece num mesmo programa, num mesmo lugar, não é maçante.

Entendemos que esse entendimento da professora comprova a relação que a utilização do audiovisual no contexto escolar tem com o sair da rotina, contribuindo para conquistar a atenção do estudante.

4.2.2 A professora

Com formação superior em Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Orientação Educacional, a professora Simone Duval Damini tem doze anos de experiência profissional com educação infantil e básica. Na escola onde realizamos a pesquisa, atua há quatro anos. Além dos contatos durante os encontros para as atividades em sala de aula, realizamos entrevista com a professora numa tarde que a turma estava em atividade com outra professora. Durante aproximadamente uma hora e meia conversamos com a professora Simone na biblioteca da escola. Também observamos o trabalho desenvolvido por ela em sala em quatro aulas distintas, somando aproximadamente doze horas de observação de atividades realizadas com o uso do programa Mundo da Leitura. Nossas observações foram registradas em diário de campo e a entrevista com a professora gravada com o consentimento da mesma. Nossa proposta era observar a forma que ela desenvolve seu trabalho com a utilização do programa Mundo da Leitura e, diante disso, verificar as mediações ativadas e significativas com vistas a atender ao potencial do programa Mundo da Leitura na TV para o incentivo à leitura e aprendizagem no contexto escolar.

O trabalho realizado pela professora com a utilização do programa Mundo da Leitura em sala de aula começou ao acaso, em função da curiosidade dela. Ao se deparar com fitas cassetes em um armário da biblioteca da escola, foi buscar conhecer o que havia ali. A motivação inicial foi o fato de perceber nas fitas a relação com a leitura a partir de uma possível sequência para trabalhar com o tema. Antes de verificar o conteúdo das fitas, a

professora imaginou que ali haveria conceitos em torno do que é leitura e as formas de ler. Para conhecer o conteúdo das fitas ela as assistiu. Foi nesse momento que a professora tomou conhecimento do Mundo da Leitura e do Centro de Referências em Leitura e Mídias e do trabalho que poderia ser desenvolvido.

Percebemos que a partir da curiosidade, do desejo de realizar uma atividade diferenciada em sala de aula, a professora pensou em estratégias de como levar o material encontrado para o contexto da sala de aula. Pela experiência de Simone, podemos por em questão a qualidade das informações e da divulgação sobre o material disponível nas escolas referentes aos programas do Mundo da Leitura.

Quanto à frequência de uso do programa, revelam-se variações em função das necessidades de desenvolver conteúdos curriculares propostos. A utilização do programa exige tempo, tanto para preparar a aula, já que a professora procura assistir aos episódios, identificar os quadros que serão exibidos em sala de aula e, a partir de então propor as atividades, quanto para o momento de exibição e recepção em sala de aula. Cada quadro ou cada episódio é trabalhado de forma diferente. Há casos, como revela a professora, em que é possível trabalhar conteúdos diversos a partir de um mesmo episódio, propondo atividades multidisciplinares que envolvem, por exemplo, a produção textual e as artes, mas também a geografia e a matemática.

O trabalho proposto pela professora da turma com a utilização do programa Mundo da Leitura no período da pesquisa centrou-se nas relações com os contos de fadas.

Após um trabalho inicial com o tema, por meio do qual explorou conceitos como os temas que caracterizam os contos de fadas e os seus personagens típicos, e desenvolvido em aulas anteriores à presença da pesquisadora no campo, a professora exibiu o episódio do Mundo da Leitura de número 58 que apresentou os quadros “Fique Esperto” e “Contações de Histórias”. Os quadros despertaram a curiosidade dos alunos em torno da história de Harry Potter²⁹.

Após a exibição dos quadros, um texto impresso com detalhes da história apresentada no filme, biografia do personagem e da autora de Harry Potter foi entregue para os alunos. A professora explica o que é biografia e fala sobre os temas abordados nos livros e filmes do personagem bruxo, como a amizade e o preconceito. A professora salienta a relação das histórias de Harry Potter com os contos de fadas e com o próprio Mundo da Leitura.

²⁹ Personagem bruxo criado pela escritora britânica Joanne Rowling (J.K. Rowling), presente em sete livros de uma série através da qual a autora narra diversas aventuras míticas. Os livros também foram adaptados para a linguagem cinematográfica.

Consideramos as relações feitas pela professora como um momento importante para ativar as mediações individuais do aluno, pois suspeitamos que nesse momento o sujeito, a partir dos conhecimentos em torno do que está sendo estudado, poderá ser ressignificado. Diante dessa questão compreendemos o que já destacamos em nosso referencial:

[...] a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Quer dizer, somos educados também por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda. [...] Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57)

Com base nos autores citados e em confronto com nossos achados, consideramos os contextos socioculturais vivenciados pelo aluno atualmente, onde a linguagem audiovisual está intensamente presente, como um campo onde é possível encontrar possibilidades de conhecimento e aprendizagens, sendo que para a aprendizagem que ocorre a partir desse contexto, não é necessária a presença do professor.

No entanto, ressaltamos que o processo realizado na escola tem uma continuidade com o término da aula, já que observamos, a partir das falas dos alunos em sala, que assuntos relacionados ao que foi discutido na escola são “percebidos” fora dela também e trazidos novamente para a sala de aula. Um exemplo disso foi a informação trazida por uma aluna sobre a vida pessoal do personagem de Harry Potter, após terem assistido ao filme. No início de uma aula, determinada aluna expressa que viu na TV que a avó do ator Daniel Radcliff, que viveu o personagem de Harry Potter no cinema havia morrido.

O entendimento que os alunos têm da contribuição do programa, a partir da exposição clara dos objetivos feita pela professora, contribui para que os estudantes reconheçam a importância do mesmo e do papel que a leitura ocupa para o conhecimento. A credibilidade da professora no sentido de promover o aprendizado contribui para o entendimento de que o programa Mundo da Leitura é educativo. Percebemos esse olhar para a leitura também diante do que nos foi revelado pela professora no sentido de que ela percebeu diferença na relação entre os estudantes e os livros. A professora Simone destaca o que mudou a partir do uso do programa: “A vontade de ler. Antes era pegar por pegar. Agora quero [os alunos] pegar pra entender, quero conhecer a história”.

Percebemos também o estímulo constante da professora no sentido de despertar a curiosidade dos alunos: “[...] Eu faço muitas questões orais para eles irem contar a história.

Então, às vezes, um se interessa pela história do livro que o outro leu. Então parece que puxa, né?”. Nesse contexto destacamos o entendimento de Glovacki (2007) ao se referir ao fato de que, quando o aluno desperta para a leitura, ela se torna uma atividade prazerosa e emancipatória. Ressaltamos também aqui o papel que assume o professor, junto com as mensagens de estímulo às leituras específicas apresentadas no programa, no sentido de dar algumas direções para que o leitor possa construir seu caminho para leituras autônomas, já que o leitor pouco experiente pode ter dificuldades em traçar suas estratégias de leitura e aprendizagem (KLEIMAN, 1997).

O uso pedagógico do programa Mundo da Leitura permite novas possibilidades ao estudante/espectador. Os caminhos trilhados, com a orientação da professora, despertam a possibilidade e o desejo de ação a partir do que é apresentado na TV. As atividades propostas pelo programa, estimuladas pela professora e feitas com disposição pela turma geram uma satisfação entre os alunos. Percebemos isso diante das expressões faciais no momento da conclusão de uma atividade proposta em função do programa e pelo interesse manifestado pelos alunos por temas trabalhados a partir do mesmo através de comentários que perduram mesmo após o trabalho finalizado. Essa questão fica explícita no momento em que a professora utiliza o episódio do programa de número 32. A proposta é trabalhar sobre a imaginação. A professora recupera alguns elementos presentes no programa estimulando a participação dos alunos para as respostas. Simone relaciona as histórias dos personagens Dom Quixote com Gali-Leu e Peter Pan, Borralheira e Sininho. Nesse dia, são apresentados os quadros “Com a pulga atrás da orelha” e “Fala Leitor”. Percebemos o desejo dos alunos em participar e como há uma forte interação entre todos a partir das provocações feitas pelo quadro “Com a pulga atrás da orelha”. Todos querem responder a pergunta e aguardam a resposta, apresentada em seguida, após a simulação de um “intervalo comercial” (o programa é produzido para ser exibido na grade de programação de uma rede de TV, mas em sala de aula é apresentado sem os intervalos). O outro quadro apresentado, o “Fala leitor”, mostra Gali-Leu e Natália dialogando com estudantes que participam do episódio do programa Mundo da Leitura, apresentando informações sobre o autor da história de Peter Pan. Verificamos que a apresentação desse quadro desperta a curiosidade dos estudantes para conhecer a obra que está sendo discutida. Compreendemos que este seja um momento oportuno para que a professora tenha em mãos o livro discutido no programa para que o mesmo possa ser lido pelos estudantes ou para os estudantes, caso a biblioteca não tenha disponível para a turma. Nesse dia, a professora Simone propôs um diálogo entre os alunos em torno da história do Peter Pan, já conhecida pelos estudantes. Tendo em mãos uma versão

da história de Peter Pan, a professora estimula os estudantes a se expressarem sobre o entendimento da história e recupera conceitos já trabalhados, no caso, relativos aos contos de fadas e aos elementos que o identificam. A partir desse trabalho, é iniciado o projeto de atividade do dia. Os alunos vão criar um conto de fadas em quadrinhos. Esse trabalho também é uma forma que a professora tem de registrar as atividades realizadas em torno do Mundo da Leitura. Todo o material produzido com o uso do programa fica registrado num caderno específico³⁰.

Os alunos também destacaram que o programa atua para o aprendizado deles através dos livros, do quadro Labirinto, Jogo, Pulga atrás da orelha, da Contação de Histórias e das imagens.

Esses achados nos remetem aos dados referentes à retenção na memória apresentados por Ferrés (1996b) e à forma como aprendemos. De acordo com o autor a visão é responsável por 83% da forma como aprendemos, seguida por 11% pela audição. Quanto à memorização, os estudantes memorizam 10% do que lêem, 20% do que escutam, 30% do que vêem, 50% do que vêem e escutam, 79% do que dizem e discutem e 90% do que dizem e depois realizam. Consideramos, diante desses dados, que a proposta de utilização efetiva do programa Mundo da Leitura com ações práticas em sala de aula em torno das leituras e atividades contribuam para um aprendizado significativo. Quanto aos métodos de ensino, o autor destaca que mantemos os dados obtidos a partir da oralidade apenas em 70%, após 3 horas. Esses dados sobem para 73% apenas com o visual e avançam para 85% aliando o oral e o visual. Passados três dias, a retenção das informações ficou em 10% no caso da exposição oral, 20% no da visual e 65% no da oral e visual conjuntamente.

Os dados reforçam nosso entendimento de que o uso da linguagem audiovisual pode ser estimulante para o aprendizado, além de contribuir para uma fixação mais eficiente em torno de determinados conteúdos se relacionado apenas ao método de explanação do mesmo. Ferrés (1996) está entre os autores que destacam a questão da aprendizagem por experimentação, por observação e imitação mesmo que num primeiro momento ela possa apresentar limitações para possibilitar a experimentação. O autor afirma que a TV, por ter autoridade e ser atraente, “é um instrumento eficiente de penetração cultural ao potencializar, por intermédio desses meios o aprendizado e comportamentos” (FERRÉS, 1996, p.57).

³⁰ Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos são colados, registrados, guardados junto ao caderno Mundo da Leitura. Cada atividade proposta fica registrada por meio de trabalhos de diferentes alunos. Esse material é apresentado no final das atividades do semestre para a escola, pais e para a equipe da UPF TV, que costuma registrar em reportagens jornalísticas as atividades desenvolvidas pela classe e as exibe na emissora.

Com base nessa questão, da presença dos meios imagéticos no cotidiano do cidadão, consideramos a utilização do programa Mundo da Leitura, uma proposta para a aprendizagem em torno de uma prática cultural na perspectiva dos EC. Prática essa que, a partir das mediações estabelecidas, pode representar aulas mais atrativas de forma que seja possível obter a atenção, o interesse do aluno em torno do tema tratado.

A partir de nossa pesquisa e análise das informações coletadas e situações observadas, percebemos que a professora busca encadear vários recursos para trabalhar o tema do estudo. Após a leitura de um texto impresso distribuído pela regente e relacionado à história de Harry Potter, a turma é estimulada a discutir questões como mito e lendas e muitas dúvidas em torno de palavras desconhecidas surgem, como a própria pronúncia e alguns significados que deixaram a professora em dúvida e a turma sem respostas. Na história, alguns nomes estavam em inglês e alguns termos eram desconhecidos. Nesse momento, percebemos que se houvesse um dicionário na sala a busca pelas respostas seria profícua e contribuiria no processo educativo da turma. Compreendemos também que os alunos poderiam ser estimulados a pesquisar essas questões como uma tarefa de casa.

Após a leitura, ocorreram discussões em torno da história que alguns alunos já conheciam, por terem assistido ao filme de Harry Potter; outros, inclusive a professora não conheciam, aspecto que também consideramos como uma questão que impediu uma exploração diferenciada. No entanto, para a continuidade do trabalho com o audiovisual, a professora apresentou a proposta de todos assistirem ao filme para conhecerem uma outra história de contos de fadas. Para isso, o filme seria assistido pela professora antes de ser exibido em outro momento para a turma.

A exibição do programa Mundo da Leitura, com o tema da história de Harry Potter, despertou a curiosidade da turma, o que verificamos também com base nos questionários respondidos pelos alunos. O trabalho em torno dos contos de fadas começa a ser feito relacionando os conceitos do mesmo com o que o aluno observa no Mundo da Leitura e depois com a história do filme.

A partir da exibição dos quadros do Mundo da Leitura em torno da história de Harry Potter e do filme assistido em aula, uma série de atividades foi realizada. Entre elas produção textual, por meio da qual os alunos foram estimulados a escrever sobre questões abordadas no filme, como a relação entre bem e mal. Surgiram também propostas de temas para oralidade, questões para interpretação. Diante dessa situação, percebemos a questão do estímulo à imaginação proposta pela professora com questões como “O que eu faria se fosse bruxo ou

como seria a minha escola?”. A professora também recupera alguns personagens e temas tratados no filme.

Nesse sentido, trazemos o que já destacava Girardello (2001) sobre a importância do contexto da recepção para que a imaginação da criança possa ser estimulada a partir do texto televisivo. A forma como se propõe o trabalho pode ser definitiva ou para que o aluno sintase estimulado a imaginar, mantendo um processo de refletir e produzir significados a partir do que viu e ouviu, ou para que esse momento passe de modo insignificante. Cabe ressaltar, também, o entendimento de Ferrés (1996b, p. 64) sobre a especificidade da linguagem audiovisual como geradora de “emoções portadoras de significados.” Martirani (1998), da mesma forma, destaca o importante espaço que a linguagem audiovisual pode ter no ambiente escolar, em função das suas características para os estímulos sensoriais.

[...] na medida em que pode trazer imagens e sons de coisas que não podem estar presentes nem no tempo nem no espaço da sala de aula, coisas estas que fazem parte do universo cultural, vivencial e/ou imaginário destes alunos. Trazendo, ainda, uma dimensão estética e sensível ao processo de comunicação que se efetiva no contexto escolar (MARTIRANI, 1998, p. 168-169).

Na leitura das atividades propostas a partir do programa e do filme exibido, percebemos a valorização de uma nova palavra usada por uma aluna no texto produzido por ela. Ao ler o texto para a turma utilizando a palavra “providência”, houve uma surpresa e o reconhecimento pelo uso de uma nova palavra na produção textual. A professora a elogiou e todos os colegas a aplaudiram pelo uso da nova palavra.

Observamos que há um grande interesse da turma em ler o que foi produzido. No entanto, observamos que eram sempre os mesmos alunos que desejavam ler ou expressar suas opiniões. Segundo a professora, no início do ano os alunos são mais tímidos, a participação dos alunos na oralidade é pequena, mas com o passar do semestre eles conseguem se expressar melhor e tem mais desejo de participar desse tipo de atividade. Ela aponta o trabalho com o programa Mundo da Leitura como um dos motivadores dessa “disposição” em expressar-se diante dos colegas.

Outras atividades propostas pela professora em torno do tema contos de fadas e Harry Potter envolveram trabalhos de artes como a confecção de uma vassoura (no filme o personagem utilizava a vassoura para participar de um jogo e como meio de transporte) a partir de um cabo de vassoura e galhos de árvores. Cada aluno pode usar a imaginação na

confeção das vassouras, quando foram utilizados papéis coloridos e fitas para a decoração dos objetos. Durante a confecção das vassouras, os alunos interagiram o tempo todo, relembrando situações do filme. A professora estimula essas interações entre os alunos e contribui para estimular reflexões em torno de conteúdos trabalhados na sala de aula.

Após a confecção da vassoura (levadas para casa com o compromisso de trazerem de volta para serem expostas junto com as outras produções do semestre), os alunos foram encaminhados para a aula de informática, atividade também acompanhada pela pesquisadora. Na sala de informática, a proposta apresentada foi a de pesquisar na internet textos relacionados ao personagem Harry Potter. Observando os sites visitados, percebemos que os alunos optavam por aqueles que continham fotos. Consideramos que a ausência da professora Simone nesse momento (ficara na sala de aula organizando e limpando o espaço em função da atividade de confecção das vassouras) impediu um trabalho mais direcionado. Nossa hipótese é de que se a professora estivesse acompanhando a turma os caminhos de pesquisa trilhados pelos alunos poderiam ter sido mais “ricos” em conteúdo de leitura. Consideramos, também, que nesse momento ou assim que foi apresentada a história de Harry Potter deveria ter sido estimulada a leitura do livro, o que em nenhum momento foi feito. Questionada sobre o fato, a professora revelou que a extensão do livro impediria a leitura em função de que os alunos demorariam muito tempo para ler e a escola não tinha nenhum exemplar. Mesmo que a professora retirasse o livro no CRLM nem todos os alunos conseguiriam ler em tempo de realizar as atividades. No entanto, pensamos que a professora poderia ter levado para a sala de aula um volume do livro para possibilitar ao aluno o contato com o mesmo. Com base nas respostas escritas pelos alunos no questionário, percebemos o quanto foi despertado o interesse em ler o livro de Harry Potter. Dos dezenove estudantes, dezoito responderam que ficaram com vontade de ler determinado livro após ter ouvido sobre ele no programa Mundo da Leitura. Desses, doze afirmaram ter ficado com vontade de ler o livro Harry Potter. Os demais ficaram divididos entre os livros *As aventuras e desventuras de Gali-Leu*, *Peter Pan*, *O conto de Niquita* e *Os três Carneirinhos*, histórias de livros apresentadas em outros episódios do programa.

Inúmeras são as possibilidades de uso do programa Mundo da Leitura, como foi possível perceber a partir da prática da professora Simone. Para contribuir com a preparação das aulas, quando os programas foram distribuídos para as escolas, foi entregue também o guia de atividades, uma cartilha com sugestões de uso para o professor. A professora da turma onde realizamos nossa pesquisa revelou não fazer uso desse recurso.

Porque eu acho tudo muito igual, tudo muito roteiro...é assim, assim...não tem muita flexibilidade. São sugestões, na verdade, mas eu não sigo muito, até por falta de vontade também, porque poderia seguir, não tem nada errado ali. (...) até para poder explicar para eles, não ter que estar com aquele livro, porque eu não sou adepta de ficar com o livro na mão. Eu prefiro olhar, entender as coisas e poder falar. É isso que tenho que trabalhar, não vou fugir e deu.

Entendemos o posicionamento da professora e suas preferências. No entanto, acreditamos que o guia de atividades é um importante referencial para o professor que busca inovar utilizando o programa Mundo da Leitura na TV em sala de aula. É uma referência, um ponto de partida. Cada página do guia apresenta o número do programa sugerido e uma relação de atividades variadas para serem desenvolvidas com os estudantes. As sugestões vão de temas para discussão a partir do quadro do programa que poderá ser exibido, pesquisas, apresentações, oficinas, jogos, reflexões. No guia também são sugeridas bibliografias, sugestões de atividades interdisciplinares, além de especificar a faixa etária a que é indicada a atividade e os materiais necessários para ela. O guia de atividades é entregue junto com os episódios do programa (em fita VHS, no princípio, agora em DVD) no Kit Mundo da Leitura, normalmente no início do ano letivo.

Essa proposta de oferecer a cartilha de apoio ao professor pode significar um estímulo por facilitar a aproximação do professor com uma proposta diferenciada de trabalho em sala de aula. Diante da própria necessidade que o professor tem de buscar informações quanto ao uso de novas tecnologias no contexto escolar e promover uma prática qualificada com esse recurso, compreendemos como aspecto positivo a disponibilização do material. Consideramos, no entanto, que cada professor precisa avaliar o contexto da turma para a realização das atividades sugeridas.

Nesse sentido, Orozco (2002) destaca a importância e a necessidade de uma sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo para o uso dos meios de comunicação com vistas à aprendizagem. O autor destaca que “falta uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias” (Id., p. 66). Percebemos que o guia de atividades é um instrumento que facilita e pode ser o início de uma qualificação do educador que busca novas propostas para o processo educativo, considerando o contexto onde vive o sujeito de hoje, com acesso a informações através de diferentes meios.

Por seu turno, verificamos que a professora Simone gostaria que houvesse uma participação maior por parte dos produtores do programa, no sentido de orientar e dar um suporte mais qualificado a quem quisesse utilizá-lo em aula. Entendemos que a participação mais efetiva dos realizadores do programa nessa esfera da atuação possa dar tranquilidade e

segurança ao trabalho desenvolvido, além de contribuir para que o professor conheça os elementos da linguagem audiovisual que possam vir a ser explorados em sala de aula, contribuindo dessa forma para a ampliação dos aprendizados do aluno e para o trabalho em torno da mídia–educação e da formação continuada do professor.

4.2.3 As mediações

Quando apresentamos nossa proposta de pesquisa, tínhamos o desejo de verificar o trabalho realizado em sala de aula por professores que se valem dos recursos audiovisuais, especificamente o programa Mundo da Leitura, para estimular o aprendizado a partir de novas práticas, proporcionando, como destacam Costa, Silveira e Sommer (2003), com essas novas práticas pedagógicas/culturais, a construção de saberes significativos.

Com isso, percebemos a importância de aproximar a comunicação e, em especial, o audiovisual, com o trabalho realizado no contexto da sala de aula. Diante desse desafio, de novas possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar, a partir de uma prática cultural, buscamos na perspectiva dos EC o suporte teórico de nossa pesquisa. No entanto, em virtude da presença da mídia audiovisual nesse processo educativo, consideramos também o encontro dos EC com os Estudos de Recepção, no sentido de verificarmos as mediações estabelecidas no processo de recepção do programa em sala de aula.

Tendo como material de análise a entrevista realizada com a professora, os questionários aplicados na turma e as observações das atividades realizadas na sala de aula com o uso do programa e registradas no diário de campo, abordamos as mediações ativadas em sala de aula no contexto de recepção do programa Mundo da Leitura, através das categorias apontadas por Orozco (1996) com enfoque nas multimediasções.

Com o entendimento das mediações como estruturas relacionadas às práticas sociais onde o sujeito está inserido, deu-se um importante passo rumo ao novo olhar que estudiosos passaram a ter sobre o processo de recepção e o receptor. Esse novo entendimento, apresentado por Martin-Barbero, principalmente a partir da década de 1980, deslocando a atenção dos meios às mediações, contribuiu para que Orozco (1996) propusesse um modelo de análise em torno da recepção televisiva percebendo as diversas fontes de mediações no contexto da recepção. O conceito das multimediasções e as quatro categorias sugeridas por Orozco (1996) foram tomadas para análise em nossa pesquisa. Segundo o autor, as mediações

são construídas a partir da inferência de diversas fontes como a cultura, a política, a classe social, o gênero, os meios de informação e o contexto da recepção.

De forma mais ampla, abordamos anteriormente onde ocorrem as multimedicações: individual, situacional, institucional e tecnológica. Em nossa pesquisa, vamos considerar como categorias para análise as que verificamos presença significativa no processo de recepção do programa em sala de aula.

Em nossa pesquisa, verificamos que a mediação individual ocupa um importante lugar no processo de recepção do programa e após também. Escosteguy e Jacks (2005) destacam a mediação individual como o conjunto de fatores que vão influenciar na percepção e no processamento das informações que estão relacionadas ao conhecimento. É diante do conhecimento já existente do aluno que os conteúdos apresentados a partir do programa passarão a produzir novos significados no receptor. O fato do processo de recepção ser contínuo, quer dizer, não cessar no momento que termina o programa, permite que consideremos que o estudante permanece em constante construção para a apropriação de novos saberes e os interesses de cada um diante do que é mostrado também é valorizado ou deixado de lado. Com base nas respostas dos estudantes no questionário, consideramos que o uso do programa Mundo da Leitura em sala de aula possa estar contribuindo para o incentivo da leitura. Consideramos essa questão em função de que dos dezenove entrevistados, treze leem diariamente algum trecho de livro, seis afirmaram não ler diariamente e dois responderam que mudaram o hábito de leitura, passando a ler diariamente.

Diante das questões apresentadas para os estudantes, como as preferências do local para assistir ao programa Mundo da Leitura, se era na escola ou em casa, percebemos que cada sujeito, apresentando sua preferência, recebe o programa de formas diferentes. Nesse sentido, destacamos o posicionamento da professora Simone:

Cada um vê e entende de forma diferente. Cada um assimila o que para ele acha necessário naquele momento. Tem gente que presta atenção até nas vírgulas, outros esquecem 5 minutos depois, porque pra ele não é importante aquilo, naquele momento. Percebo no momento, na hora que tu tá falando e na hora que você vai fazer atividade, escrever, fazer acróstico, tem uns que têm mais dificuldade que outros, outros não vão rapidinho.

No relato da professora, é possível perceber o seu entendimento quanto à força dos veículos de comunicação, especialmente a TV. A questão é revelada em função dos comentários observados diariamente na sala de aula, quando os alunos comentam os

lançamentos dos brinquedos, as notícias, o desenvolvimento da trama da novela. Essa força, ela acredita, tem relação com o impacto que a imagem mostrada produz. Isso é percebido pela professora, no momento de recepção do programa. Segundo ela e pelas próprias observações da pesquisadora, as crianças diante da TV “nem piscam”. Simone destaca ainda que, diante da TV, até mesmo os alunos vistos como “tinhosos” se acalmam e ficam parados diante da tela. Outro aspecto revelado pela professora está relacionado ao fato de que o quê se vê fica mais difícil de esquecer.

Porque todo dia antes de fazer a chamada eles sempre têm alguma notícia pra me contar, nem que seja sobre a novela. Tanto é que naquele dia do Harry Potter, não foi da TV, mas foi da internet, daquele assunto já me trouxeram a ficha completa da morte da vó do Harry. Então, sempre tem uma notícia, da TV. Que nem agora, comercial, no Dia da Criança, os brinquedos. Quem passou a imagem, não fui eu, não foi jornal, foi a TV! A TV é um meio de comunicação muito forte, muito forte! E me parece que tudo que vem dela causa impacto... E causa mesmo, porque eles ficam parados quando é novidade, nem piscam. E aqueles que são bem tinhosos ainda, até esses param. Pra mim, o meio de comunicação mais forte que tem é a televisão.

A revelação da professora nos faz compreender o que já foi trazido a partir de Moran (1995) de que o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, musical e escrita. Essa linguagem age no sujeito de forma superposta, interligada e somada, possibilitando respostas em função do estímulo da sensibilidade.

Em função do estímulo da professora para que os alunos assistam ao programa fora do contexto escolar, como proposta de dar continuidade aos trabalhos feitos na sala de aula e também com o objetivo de comprometer os alunos na busca pelos conteúdos trabalhados a partir do programa, apontamos a ativação da mediação institucional. A partir da fala da professora, entendida nesse contexto como “instituição”, os alunos consideram a proposta de acompanhar o programa em casa. Essa questão também nos faz perceber que o trabalho realizado em sala de aula não termina no momento que as crianças deixam a sala, tendo uma continuidade. Os alunos são estimulados a acompanhar os episódios dos programas com o propósito de saberem as novidades dos mesmos, já que a professora não tem como sempre acompanhar o que é tratado no Mundo da Leitura.

Percebemos também que na escola é possível estabelecer a mediação institucional pela presença da professora na sala de aula apresentando as regras no momento da recepção do programa, como a necessidade de ficar atento e a própria legitimação do Mundo da Leitura enquanto um programa de TV que educa, ensina, como é revelado nas respostas dos questionários dos alunos. Além disso, a professora atua sugerindo os aspectos que vão

permitir as negociações estabelecidas também no contexto da mediação situacional e individual. Nessas categorias, o sujeito estará relacionando as informações obtidas, para que novos sentidos sejam produzidos.

Com base nessa categoria, percebemos, ainda, que a professora se mostra preocupada em relação ao processo de recepção em casa, com a ausência dos pais e estes, mesmo quando presentes, nem sempre se mostram preocupados em participar do processo de negociação do filho com os programas recebidos pela TV, inclusive com o Mundo da Leitura. Entre os aspectos que preocupam a professora, está o fato dos alunos estarem despertando para a sexualidade, formando valores éticos. A TV mostra tudo. Sem a presença de alguém que atue como um moderador para discutir essas questões, o jovem receptor fica sozinho para estabelecer as negociações que necessárias à construção dos novos significados que podem surgir a partir da mídia. O contexto da recepção de programas no âmbito da sala de aula permite dar destaque ao que Ferrés (1996b, p.101) compreende sobre a atitude do sujeito diante da tela, ao se referir que “os efeitos benéficos ou nocivos gerados por um meio depende não do meio em si, mas do contexto de recepção da mensagem”.

Com o programa audiovisual em sala de aula, a mediação institucional está presente também diante dos trabalhos propostos pela professora. Nesse momento, o aluno pode perceber também que a exibição do programa em sala de aula teve um propósito, apresentado pela professora, e exige uma reflexão diante dos trabalhos em grupo ou individuais propostos por ela. Por meio desse trabalho, entendemos que o aluno estará intercambiando, interagindo com os colegas no processo de produzir os significados. Nesse contexto também percebemos, a mediação situacional, em função da interação dos sujeitos com a mensagem de forma coletiva. No momento da recepção do programa coletivamente, a interação com a mensagem pode obter novos significados a partir do momento que um aluno comenta determinado assunto, promovendo assim direções de pensamento que poderiam não ter sido feitos pelos demais colegas, caso a recepção ocorresse individualmente. Situação que se repete no momento da atividade em grupo também, quando as opiniões e entendimentos são expressos verbalmente entre os colegas. Nesse contexto é importante ressaltar o entendimento da professora quanto aos trabalhos em grupo, promovendo a interação entre os colegas diante de uma proposta de cooperação. Entendemos esse momento, de trocas entre os colegas, como um momento significativo na negociação de significados e ressignificados, que se soma ao que a própria professora reforça ao destacar o auxílio que um aluno presta ao outro nesses momentos.

Compreendemos que a mediação institucional estabelecida na recepção do programa tem estimulado também uma nova relação com os livros. Segundo a professora, os alunos não lêem mais por ler, porque é algo cobrado. O aluno passa a ter outra compreensão da leitura e percebe a possibilidade de ler todo tipo de livro, inclusive, o livro sem texto.

Diante dessa categoria, a da mediação institucional, compreendemos também que é possível enquadrar o entendimento do aluno frente ao objetivo do uso do programa na sala de aula, de incentivo à leitura, mesmo que a professora não fale sobre a questão a cada dia de uso do Mundo da Leitura no contexto escolar.

A pesquisa revela que a professora que utiliza o programa Mundo da Leitura reconhece a força da linguagem audiovisual em função do impacto, de ser diferente do que o aluno está acostumado e, portanto, de chamar a sua atenção. No entanto, ela não detém muitos conhecimentos sobre essa linguagem utilizada. A questão é reconhecida por ela, que afirma desejar conhecer os elementos dessa linguagem e como podem ser trabalhadas.

Pedi até uma vez para a repórter que veio fazer reportagem aqui, pra ver se ela poderia vir um dia explicar como se grava, o que tu fez para se formar.... Não tem quem venha, dizem que não tem tempo...é muito difícil ter alguém que ajude, infelizmente, eu tenho que te falar, tu és da UPF mas eu tenho que te falar. Se vai trabalhar o ML, falar alguma coisa.... Não precisa vir o Mil- Faces, a Borracheira, mas quem coordena? Vamos lá, vamos mostrar uma câmera de filmagem, como grava. Gente, quando eles veem a câmera eles ficam vidrados, eu acho que eles precisariam conhecer, tocar, ver como se faz, alguém mostrar pra eles e até pra mim. Eles têm uma vontade de tocar o microfone, aquele gordinho...

A professora revela a necessidade de apoio para o desenvolvimento de um trabalho que demanda conhecimentos produzidos em outros campos profissionais. Destaca que, com a atenção destinada a esses sujeitos pelas crianças, que envolve a audição, visão e a emoção, os conceitos ficariam mais fáceis de serem trabalhados já que não seriam apenas “falados pela professora”.

O que a gente vê a gente não esquece. Às vezes posso ler um texto e daqui a pouco tu me pergunta e eu nem lembro. No momento que eu vejo, até pra descrever, para sistematizar, se eu olho e se não lembro... se eu puxo pela memória eu consigo escrever e sistematizar as coisas.

Verificamos também que a professora valoriza a mediação da família quando a criança assiste a programas que necessitariam o acompanhamento de um adulto. Seria como a

situação empregada para a construção da leitura significativa, proposta por Kleiman (1997), em que há a necessidade de alguém que conheça e dê alguns direcionamentos. Diante disso, destacamos como uma possibilidade profícua para o aprendizado, o trabalho a partir do audiovisual em sala de aula, em função das interações que nele surgem com os colegas e com o professor.

Na turma onde foi realizada a pesquisa, observamos que as propostas para interação em muitos momentos ocorrem pelo estímulo da professora. Uma das situações que cabe apresentar ocorreu durante a exibição da história *O Rei Teimoso*. A professora questiona os alunos, estimulando a participação. A partir da exibição é feito um resgate de questões já abordadas, como as mudanças de identidade. Recordam também a história de Peter Pan, mostrada no programa Mundo da Leitura. A relação com os contos de fadas fica bem facilitada e a participação dos alunos é intensa, em função das lembranças que eles têm do que já foi visto no programa e lido na história sobre os personagens que viviam na Terra do Nunca.

Já destacamos a força da linguagem audiovisual no estímulo aos sentidos (MORAN, 1995; GREENFIELD, 1988; BELLONI, 2002; FERRÉS, 1996b) e que o aprendizado a partir do audiovisual ocorre diante de ações perceptivas que exigem a imaginação e dão espaço à afetividade. Diante dessa questão, relacionamos, também, na mediação situacional, unindo-se à individual, o entendimento da professora no que se refere ao interesse dos alunos pelo programa. Para ela, a diversidade das coisas apresentadas é o que mais chama atenção. Não existe monotonia, pois são vários quadros, envolvendo vários personagens, inclusive estudantes, como eles, que também participam de gravações do programa.

Os alunos dessa classe e de outras escolas que desenvolvem atividades em torno do Mundo da Leitura, eventualmente são convidados a participarem das gravações de alguns quadros do mesmo, como o “Fala Leitor” e o “Jogo”. Percebemos que também em função dessa atividade, há uma dedicação intensa dos alunos.

Eu acho que eles ficaram mais empolgados em saber que eles iam para a TV do que com ver a TV. Então acho que uma coisa puxou a outra. Mas acho que a empolgação de aparecer na TV, que eles vinham aqui, o momento deles, terem o momento de artistas deles, deu um impulso para outras coisas. Tanto é que no segundo ano eles já falam que vão para a prô que aparece na TV. Eles fazem essa associação comigo. Então acho que isso mexe um pouco com eles, essa função da TV. Mas claro, eles gostam de fazer o que fazem, até porque tu viu, né? E mexe com eles e com os pais também. Tu pode notar, não que não se envolvam, mas o envolvimento dos pais da turma 31 é muito maior, e se nota isso a léguas, porque eles sabem que vão na TV, vão gravar o programa, que eles precisam saber daquilo, entender aquilo, porque eles vão falar daquilo. Então, não vai depender de mim, porque eu não vou estar falando. Eles precisam trabalhar pra mostrar o trabalho. Então, acho que isso ajuda.

Outro elemento que concorre para o interesse dos alunos diz respeito ao conhecimento individual que a professora tem de cada aluno. A professora busca trabalhar integrando as diferentes possibilidades/habilidades dos estudantes. No início do ano, após “conhecer” um pouco de cada um, segundo ela, é possível desenvolver um trabalho para promover a ajuda entre os próprios colegas, em função das diferenças cognitivas, suas habilidades e percepções. As habilidades de cada um são questões que a professora trabalha para promover o aprendizado de forma colaborativa. Percebo aqui, a ativação da mediação individual, onde é possível ocorrer a negociação, uma interação entre os colegas, a partir dos significados produzidos pelo aluno. A interação entre os colegas, e em outros momentos com a professora, permite as trocas, negociações que poderão produzir outros significados. A produção de sentidos, a partir das mediações que se estabelecem, se dá fundamentalmente no contexto cultural onde esse sujeito está inserido, como já enfatizamos em outro momento e como nos apresentam Escosteguy e Jacks:

[...] a mediação cultural, por ser onde as demais mediações tomam seu lugar e onde se configuram, pois aí todas as informações se originam, o consumo se efetiva, o sentido é produzido e a identidade se constrói. Aí também se elabora o processo cognitivo, cujo mecanismo não funciona independentemente do contexto cultural, que, em boa medida, o condiciona. De forma similar, as mediações estruturais, situacionais e institucionais estão diretamente relacionadas com a cultura e as subculturas a que pertence o sujeito-receptor (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 70).

A forma como o receptor pensa e age, o entendimento que tem a respeito das questões apresentadas no programa podem ser expressas contribuindo para a apropriação do conhecimento, para o próprio sujeito que manifesta sua opinião. Nesse sentido, destacamos o entendimento de Orozco de que as audiências são sujeitos que agem de acordo com o condicionamento individual e coletivo e estão em constante transformação a partir dos processos variados que essa audiência está exposta no dia-a-dia: “A recepção é um processo resultante da interação receptor/televisão/mediações, em que as últimas entram no jogo contínuo do ato de ver TV, mas que ao mesmo tempo o extrapolam” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 69).

Através das informações da professora e da observação realizada na turma, percebemos também que a falta de informação sobre “o como se faz” o programa revela questões a serem exploradas na perspectiva da educação para os meios e do conhecimento para estabelecer relações diante da mediação tecnológica que se apresenta a partir dos

elementos característicos da linguagem audiovisual, já discutidos em nosso trabalho. Comprendemos que a mediação individual se torna pouco ativada em função da falta de conhecimento das potencialidades dessa linguagem, mediação esta que poderia ser estimulada fundamentalmente por meio das propostas da professora.

A única coisa que eu consegui falar para eles é como é que se fazia uma reportagem E um ano eles fizeram uma televisão, e se fizeram de Natalia e fizeram microfone, a única vez que eu acho que ficou mais presente. E eles dizem que queriam tanto fazer o ano como se fosse eles... Mas eu também não sei muito pra explicar. [...] Eu acho que precisaria antes de começar o ano, lá em março, nem que fosse uma mini palestra sobre os meios, sobre as coisas que se usam até para fazer o programa. Porque não cai de pára-quadras, tem um roteiro, tem quem faça... Eles teriam até que conhecer o estúdio. E isso é possível, não custa pegar um ônibus e levar pra lá pra ver a gravação do programa.

Algo interessante nessa fala diz respeito à necessidade que a professora sente de aproveitar os recursos disponíveis na cidade para deflagrar conhecimentos sobre o mundo e que não necessariamente se encontram dentro dos limites da escola. Situações como as demandadas pelo trabalho da professora não estão previstas no guia de atividades disponibilizado pelos criadores do programa, mas produzidas no cotidiano de quem pensa o processo educacional para além da sala de aula. Diante disso, nos parece evidente a necessidade de trabalhar a educação para os meios, para que os alunos possam ser sujeitos ativos no processo de recepção, não apenas do programa em questão, mas diante das mensagens audiovisuais fortemente presentes na sociedade.

Para a professora, os anos de experiência podem contribuir no sentido de identificar no início do ano letivo as características de cada aluno, como por exemplo, o mais extrovertido, a maior liderança, que vai ter mais facilidade para participar do programa na TV ou dar as entrevistas. No entanto, segundo ela, no final do ano é percebido um grande avanço, os alunos estão mais “parelhos”, em função da proposta que ela apresenta de trabalhar associando o que “tem um quezinho a mais com o que precisa um quezinho a mais”. A linguagem utilizada pelas crianças seria um facilitador na comunicação entre eles, pois o que ela fala pode ser uma linguagem que não satisfaça a todos da mesma forma, enquanto que a do colega pode se apresentar com mais eficiência em alguns momentos. A essa interação, ou “ajuda” entre os colegas, a professora atribui parte do crescimento da turma.

A imagem presente no programa, para a professora, é um facilitador para o aprendizado. Ela acredita que o que é visto, torna-se mais fácil de recuperar na memória e essa é uma das preocupações presentes durante as aulas da professora. Nos momentos de

propor os trabalhos a partir dos programas ou quadros, é solicitada aos alunos a recuperação do que já fora visto em outras exposições, do que fora discutido para então dar continuidade ao trabalho. Segundo ela, o que os alunos vêem no programa é mais fácil de ser lembrado por eles se comparado apenas a atividades de leitura. Inclusive, o entendimento de alguns conceitos torna-se mais facilitado com a presença do programa. No momento em que é apresentado um programa onde aparecem valores, por exemplo, como a bondade e a maldade, fica mais fácil a sua compreensão por parte dos alunos, em função da forma como o audiovisual é absorvido pelo receptor, envolvendo todos os sentidos. Diante de tal posição, percebo a influência da narrativa audiovisual para o processo de aprendizagem. E esse processo se apresenta de forma contínua, pois, segundo a professora, os temas abordados a partir dos programas assistidos, voltam a ser discutidos com novidades em sala de aula. Os alunos trazem atualidades que encontram em outros meios como internet e TV e associam o que veem no mundo com o que assistiram no programa.

Observamos que os alunos costumam lembrar e comentar os quadros do programa Mundo da Leitura já trabalhados na sala de aula. Verificamos essa questão a partir de comentários dos estudantes em torno de determinados temas tratados durante a aula. Percebemos também que a professora sempre valoriza essas colocações e estimula a reflexão dos alunos. Com base nessa observação, é possível ponderar que o processo de recepção é contínuo e a mediação individual está constantemente presente para a produção de novos conhecimentos.

O interesse pelos livros, segundo a professora, é bem evidente após a utilização dos programas. As trocas, as interações entre os colegas sobre os livros que lêem também é apontado como aspecto relevante. A utilização do programa em sala de aula modificou a postura dos alunos diante da proposta de leitura. Conforme a professora, antes do uso do programa os alunos liam por ler, porque tinham de ler. A partir do momento que se trabalha com o programa, os alunos têm interesse em entender a história, conhecê-la. O interesse pelos livros que o outro colega leu ocorre em função das atividades orais propostas pela professora. Os alunos são convidados a contar a história do livro que leu em sala de aula e a partir daí ocorre o estímulo. Para, além disso, nesse momento, da oralidade, o aluno está elaborando o conhecimento adquirido na leitura, leitura esta que em alguns momentos foi estimulada a partir de um quadro apresentado no programa Mundo da Leitura, como já destacamos.

A mediação situacional é naturalmente ativada. A professora prefere não interferir, no entanto, observamos que isso ocorre em diversos momentos, como provocações. As trocas ocorrem durante a própria exibição dos programas quando um estudante expressa oralmente a

compreensão de algum fato ou a dúvida. É possível perceber também que essa interação estimula o outro a perceber algo que não foi percebido. Questão que se apresenta como um possível encaminhamento para futuras pesquisas em torno da influência do outro no processo de recepção do programa.

Com base em nossos achados, apresentamos também o entendimento de que a mediação situacional contribui para provocar a curiosidade no telespectador. Em função das interações que ocorrem pela recepção ocorrer coletivamente, os colegas se questionam, se ajudam e quando não há respostas vão em busca delas em outros meios para que possam ser trazidas para sala de aula. É o interesse, a curiosidade despertada pela mediação situacional estabelecida no processo de recepção do programa.

A perspectiva de uso do programa, num contexto de lazer, não é o foco da professora. Pelo contrário. Ela trabalha sempre apresentando para os alunos que o fato de assistir à TV na escola tem um objetivo, que é o de aprender. Pelo que dizem os alunos sobre essa prática, há um olhar realmente diferenciado sobre o uso do programa Mundo da Leitura na escola. A questão fica evidente nas respostas expressas nos questionários, quando todos os alunos reconhecem que a professora usa o programa porque ele é educativo, porque se aprende com ele. O que nos chamou atenção foi que a maioria dos estudantes apontou o quadro “oficina”, como o que ensina. Essa posição nos faz compreender que o estudante entende a aprendizagem a partir do que ele experiencia com atividades práticas, já que o quadro propõe a confecção de diferentes objetos, muitas vezes com relação às histórias de livros apresentadas no programa.

Diante da proposta de análise dos dados a partir da perspectiva dos EC, percebemos o contexto do uso como categoria para discussão. Nesse sentido, destacamos a própria curiosidade da professora que foi em busca de conhecer o material encontrado por acaso na biblioteca. Observamos que os recursos disponibilizados para as escolas, ficam sem sentido se não forem usados dentro de um contexto proposto pela própria escola. Observamos que a escola onde foi desenvolvida a pesquisa tem projeto de trabalhar de forma intensificada a leitura, seja por meio de um projeto transdisciplinar de leitura seja através de atividades propostas às crianças, como o baú da leitura, uma caixa, cheia de livros, que passa de sala em sala para que os alunos estejam sempre em contato com esse material. No entanto, essas propostas estavam, no momento da realização de nosso trabalho de campo, desativadas, em função da falta de profissionais designados para isso. A escola estava, ainda, sem bibliotecária e, por esse motivo, os alunos não tinham contato assíduo com os livros, o que somente era possível em função da disposição dos professores de os levarem à biblioteca e controlarem a

retirada das obras. Diante da realidade observada, consideramos que o trabalho pelo incentivo à leitura é mais difícil de ser eficaz e significativo se não ocorrer de forma relacionada, articulada a todas as áreas do saber e da própria gestão da escola.

Consideramos o contexto importante para motivar, estimular o gosto pelos livros. No início do semestre, os alunos já sabem que vão para a turma da professora “que aparece na TV” como destacou a professora durante a entrevista.

Com a possibilidade de participação na gravação dos programas, é explicado como os alunos participam como convidados de alguns quadros do programa, sobre a importância do comprometimento com as leituras em função do trabalho sério que é realizado, com o acompanhamento de representantes da produção do Mundo da Leitura.

A partir dos dados coletados na entrevista e na observação de campo, percebemos a valorização da participação nas gravações do programa. Eventualmente, a turma que trabalha com o programa em sala de aula é convidada a participar de quadros do programa, entre eles o jogo. Nesse quadro, alunos de duas escolas participam da gravação de perguntas e respostas em torno de determinado livro. Percebemos que existe uma valorização do programa em função dessa possibilidade de ser convidado a participar dele. Entendemos que, a possibilidade de “aparecer” na TV é um estímulo à leitura e à própria utilização do programa no contexto escolar.

No entanto, diante dessa contextualização, percebemos oportuno questionar se o interesse pelas leituras propostas ocorre em função da possibilidade que os alunos vão ter de “aparecer na TV” ou pelo fato de realmente ter despertado a curiosidade, o gosto pela leitura. Também apontamos o fato explicitado pela professora de avaliar os trabalhos realizados com a leitura, justamente em função do projeto de leitura desenvolvido pela escola, junto com a professora que trabalha especificamente a leitura com as turmas.

Mas, acreditamos que o conjunto dessas ações vá estimular os alunos a ler não apenas para fazer o fichamento de um livro ou porque a professora disse pra ler, mas porque passam a perceber as possibilidades de atividades diferenciadas na escola e o significado da leitura para o aprendizado.

Nesse aspecto, observamos também que poderia ocorrer um trabalho conjunto entre a professora do projeto de leitura e a professora que utiliza o Mundo da Leitura em sala de aula, o que efetivamente não ocorre. Essa percepção foi também explicitada pela professora que desenvolve a atividade com o programa. Segundo ela, o fato de movimentar a escola com a presença de equipes de TV, de mobilizar as famílias, já que os pais participam das atividades quando chamados e em função das propostas de trabalho, faz com que muitos setores “olhem”

para o trabalho dela. Isso por vezes cria situações desconfortáveis, pois projetam-no, desvinculando-a do trabalho realizado pela escola como um todo.

Verificamos também outras questões que facilitariam e tornariam as mediações mais significativas se houvesse acompanhamento mais intenso dos profissionais que produzem o Mundo da Leitura no sentido de subsidiar a professora e os próprios alunos sobre a forma como é produzido o programa. Como destacamos no nosso referencial, acreditamos que a educação para as mídias contribuiria para aprofundar as reflexões, o entendimento em torno do recurso audiovisual. O trabalho com o programa é iniciado mediante um limitado entendimento da linguagem audiovisual. A própria professora reconhece as suas limitações em torno dessa questão e destaca que ajudaria muito no desenvolvimento do trabalho em sala de aula se houvesse uma pessoa que desse algumas explicações no início das atividades em torno de como o programa é produzido.

Diante dessas questões, consideramos que, mesmo com a cartilha desenvolvida com sugestões de uso do programa, encaminhada junto aos *kits*, é importante a presença e o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas turmas não apenas no momento que é finalizado o trabalho, com a exposição dos textos e materiais produzidos a partir das discussões do programa, mas alguém que possa contribuir com a prática do professor, principalmente quando essa professora inicia a caminhada de uso do programa em sala de aula. Nesse sentido, Orozco (2002) destaca a importância do conhecimento específico do professor para o uso das tecnologias com vistas ao aprendizado.

O trânsito de um determinado uso dos meios e tecnologias da diversão e entretenimento para um uso destinado a objetivos de aprendizado e análise também não é espontâneo. Requer capacitação específica e especializada. Há múltiplas evidências na pesquisa internacional, pelo menos com o uso do vídeo educativo, atinentes ao fato de que a situação de aprendizagem em contato com o vídeo é diferente da que se necessita para o contacto com o livro ou os materiais impressos (OROZCO, 2002, p. 66).

As mediações institucional e situacional são ativadas pela atuação da professora. Mesmo antes de assistir ao quadro que será exibido, a professora recupera a imagem dos personagens, algumas de suas características, e as relaciona com o conteúdo trabalhado no momento (durante nosso trabalho de campo, os contos de fadas). Percebemos essa proposta como uma atitude estimulante e reflexiva, que propõe a recuperação de conhecimentos já adquiridos e possibilidades de abertura para novos significados.

É apresentada claramente para o aluno a intencionalidade do uso do programa e de seus quadros. Com essa posição, compreendemos que a professora está “guiando” os caminhos de leitura, ou seja, está indicando aos alunos os livros a serem lidos, de forma que entendemos que as leituras são dirigidas, questão que consideramos necessária quando está se iniciando uma caminhada leitora. Em que pese o exposto, entendemos que o uso do programa é apresentado como uma proposta educativa e recebida de forma prazerosa pelos alunos, o que consideramos, de acordo com Glovacki (2007), como fundamental para despertar o gosto pela leitura.

A proposta da professora é utilizar diversos recursos e encadeá-los de acordo com o trabalho desenvolvido em sala de aula, o que consideramos uma prática interessante no sentido de possibilitar um contexto com relação às atividades já em andamento ou a serem desenvolvidas pelo aluno.

A partir do uso do programa em sala de aula, diferentes atividades são solicitadas, entre elas a produção textual, sempre buscando a aproximação com o contexto do programa assistido. Em uma das práticas após o uso do programa, foi solicitado aos alunos que realizassem a produção textual sobre o significado do bem e do mal, depois inclusive de algumas discussões. Percebemos a prática como interessante no sentido de apresentar de forma lúdica conceitos para a produção textual. A “ilustração” com o programa contribuiu para que esses conceitos, técnicas não fiquem no vazio, como algo abstrato para as crianças, já que elas têm as imagens constituídas na interação com o programa.

Na nossa análise, consideramos que as mediações situacional e institucional estão intensamente presentes e são fundamentais para possibilitar o melhor aproveitamento do programa enquanto proposta para incentivar a leitura. Observamos que os questionamentos da professora estimulam o estudante a visualizar, imaginar personagens, sua fisionomia, características, e os conflitos do enredo. Por meio dessa prática, a professora ativa a mediação individual, quando cada sujeito, a partir de suas estruturas de identidade, elabora seus significados.

4.2.4 Algumas questões residuais

Diante das informações coletadas a partir da entrevista com a professora, observamos questões importantes que analisaremos também, vislumbrando a contribuição para que outros

professores possam encontrar subsídios para o trabalho com o recurso audiovisual em sala de aula, especificamente com o programa Mundo da Leitura.

Considerando a prática realizada com a turma onde foi desenvolvida a pesquisa, apontamos a disposição de inovar em sala de aula como aspecto fundamental para dar início ao uso da linguagem audiovisual. No entanto, percebemos que o conhecimento da linguagem audiovisual, suas características, as formas de produção do programa que será exibido, poderia contribuir para a ampliação do conhecimento e das possibilidades de diferentes discussões no contexto escolar, além daquelas naturalmente explicitadas pelo conteúdo do programa e de seus quadros. Com a apropriação pelo professor dessa linguagem de que fará uso, ele terá mais segurança para promover discussões, apresentar explicações para sanar dúvidas que surgem entre os alunos.

Supomos que o conhecimento que o professor passa a ter desses elementos que constituem a linguagem audiovisual pode contribuir para que ele desenvolva outras propostas de trabalho, de modo a explorar atividades utilizando o recurso audiovisual, além de promover o enriquecimento de visão dos recursos audiovisuais, intensamente presentes no cotidiano dos estudantes e da sociedade. Podemos destacar diante dessa questão, o conhecimento dos enquadramentos de câmera e da própria edição do programa, no sentido de saber o que está sendo valorizado em função de mostrar a imagem X ou Y, por exemplo.

A busca do professor pelo conhecimento é fundamental. No entanto, os idealizadores da proposta de levar até as escolas o programa Mundo da Leitura também têm um papel importante para o bom uso desses recursos. A sugestão da professora é que antes de uma turma começar a desenvolver as atividades com o programa seja possível a participação de profissionais que atuam na produção do programa, comentando o seu trabalho. Consideramos essa sugestão válida em função da proposta de mídia-educação de trabalhar com a educação *para, com e através* das mídias.

Para a nossa surpresa, a professora revelou ser a primeira vez que ela discutia o uso do audiovisual no processo educativo no momento da entrevista para a presente pesquisa. Percebemos que a questão indica o distanciamento entre a escola e o uso da mídia audiovisual no contexto escolar, já discutido nesta pesquisa a partir do entendimento de Moran (2006) e Belloni (2001), segundo os quais a escola está defasada diante das novas possibilidades propostas pelas TIC.

Se faz necessário discutir o uso de recursos audiovisuais no contexto escolar como forma de divulgar os resultados positivos, bem como qualificar onde é possível melhorar, é o que nos apresenta Fischer (2007) ao sugerir a ampliação dos estudos em torno do tema.

Consideramos que existem possibilidades para quem deseja levar para a sala de aula o programa Mundo da Leitura, mas, que, no entanto, cada professor pode criar suas práticas a partir do contexto de cada escola, de cada turma. Dessa forma, as propostas de usos do programa podem ser ainda mais enriquecedoras em função da importância de trazer os conteúdos apresentados no programa para a realidade dos alunos.

A presente pesquisa revela que o trabalho com propostas claras, objetivos definidos e conhecidos pelos alunos contribuem para o entendimento e aproveitamento pedagógico do recurso audiovisual levado para a sala de aula. Com vistas a contribuir para a ampliação de práticas como a utilizada por Simone, destacamos a proposta para iniciar os trabalhos com o Mundo da Leitura, apresentada pela professora:

Como eu uso para introduzir um conteúdo, ou até usar o programa mesmo, sempre falo porque a gente vai fazer aquilo, até porque um dos objetivos do dar aula é tu explicar o que tu vai fazer. Às vezes até não consegue, mas deixo claros os objetivos que vamos trabalhar. E sempre que boto o programa sempre tem um objetivo maior, às vezes, até é em função da aula inteira, como os contos de fada.

Com base no trabalho de campo desenvolvido, podemos assegurar que a professora propõe o trabalho de forma contextualizada com o conteúdo da sala de aula, mas também revela que é um desafio desenvolver as atividades sempre a partir dessa proposta.

Como a gente tem onze disciplinas, às vezes, dá pra trabalhar até metade da aula dentro daquilo, aí, depois, eu pulo apara os cálculos por exemplo. Até tem alguns quadros de matemática, mas não tão específicos, como frações, que tu precisa trabalhar. O que eu mais uso é pra português, pra linguística. As outras aproveito, mas o que mais uso é português e artes.

Diante dessa questão, observamos a proposta da professora de produzir programas que envolvam temáticas que possam ser trabalhadas de forma mais sistemática em sala de aula. A situação de aprendizagem produzida por ela em torno de fábulas, permitiu estabelecer várias relações com os episódios e os quadros.

Acho que deveria usar assim, vamos fazer uma série de fábulas e fazer só as fábulas para ter uma sequência, fazer um trava-línguas que envolva isso... As oficinas devem ser relacionadas às histórias, tudo numa sequência. Acho que se fosse mais integrado, mais centrado pras mesmas coisas, acho que seria até mais fácil de trocar experiências e de se aprender mais.

A proposta de recuperar conteúdos já abordados também faz parte da prática de uso do programa Mundo da Leitura na TV na turma onde foi realizado presente trabalho.

Sim, sempre [recupero]. Não só do programa de outras coisas também. Sempre. Porque às vezes é uma vez por semana [que utilizo] e cai no esquecimento. Eles não são máquinas pra lembrar de tudo e o que um não sabe o outro ajuda, as falas se cruzam, mas eu sempre tento voltar para eles poderem refletir, lembrarem porque é muita coisa. Além de um conteúdo enorme, ainda tem alguns projetos como a psicomotricidade e o projeto de leitura. Nesse caso, eu trabalho o Mundo da Leitura.

O audiovisual é apontado pela professora como elemento importante diante do objetivo de “lembrar algo”. A partir dessa questão destacamos o entendimento de Greenfield (1988) no sentido de que o espectador diante do audiovisual está atento visual e auditivamente, como já destacamos anteriormente. Nesse sentido, Ferrés (1996b) também aponta a eficácia da aprendizagem a partir do audiovisual pela possibilidade de envolver o sujeito de forma integral, propondo a construção de significados diante da experiência apresentada no audiovisual.

Na pesquisa foi possível perceber, também, que por mais que a escola dê apoio para o trabalho desenvolvido pela professora é um trabalho solitário que exige muita dedicação além da preparação das aulas. Isso ocorre em função da participação dos alunos na gravação dos programas, já tratado anteriormente.

Considerando-se inovadora, a professora revela a percepção que tem dos outros professores. Mesmo com o apoio da gestão da escola que tem na leitura o foco de um projeto, nenhum outro professor de modo sistemático como Simone utiliza o programa em sala de aula. De encontro a esse entendimento, trazemos a sugestão de Napolitano (2003) de que o uso da TV em sala de aula seja feito de forma conjunta entre os professores, através de projetos. Diante disso, o planejamento e engajamento dos envolvidos no processo educativo, com vistas a novas propostas pedagógicas, são fundamentais.

Outro aspecto do trabalho realizado está relacionado às atividades em sala de aula a partir das propostas apresentadas pelo programa. Existe uma expectativa entre os alunos da turma e da própria escola quanto a visibilidades que esse trabalho tem quando é concluída uma etapa, quando se expõe as atividades. Os pais são chamados para ir até a escola ver o que produzido e a equipe de reportagem da UPF TV é chamada para conferir os trabalhos

realizados ao final do semestre a partir do uso do Mundo da Leitura na TV. Essa é uma proposta apresentada pela própria produção do programa, revela a professora, como forma de estímulo para o trabalho com o Mundo da Leitura na TV, no contexto escolar. A partir desse estímulo, segundo a professora, os alunos trabalham com interesse maior em função da exposição desse trabalho. Ainda, conforme a professora, os alunos sentem-se mais estimulados à leitura a partir da utilização do programa Mundo da Leitura na TV, porque eles não leem mais apenas para o “fichamento do livro”, mas porque passa a existir interesse pela leitura. Percebemos esse interesse aumentado também na análise do diário de campo e nas próprias respostas encontradas nos questionários aplicados entre os estudantes.

Revelamos também o entendimento da professora diante da própria prática e papel no estímulo à leitura. Reconhecendo o objetivo do programa de incentivar a leitura, ela destaca que “a professora faz a diferença, porque senão qualquer um põe o DVD e deixa olhar. A forma como tu vai trabalhar, como tu vai mostrar é que faz a diferença”. Nesse sentido, dialogamos com Belloni (2001), ao destacar a importância da atividade mediada e o uso de instrumentos que permitam a ampliação das possibilidades de aprendizagem a partir de recursos midiáticos. Também trazemos o entendimento de Ferrés (1996) ao reforçar a importância do contexto de recepção com o propósito para a aprendizagem. Entendemos que o estímulo para reflexões diante do que é mostrado a partir do audiovisual é fundamental para que o receptor, neste caso o aluno, possa permanecer na recepção ativa, construindo e reconstruindo significados. Diante do exposto, reforçamos a necessidade do entendimento, do comprometimento do professor que faz uso do recurso audiovisual no contexto escolar para resultados positivos quanto à aprendizagem e ao incentivo à leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar a prática pedagógica de uma professora de séries iniciais sem nunca ter tido a experiência do contato diário com alunos do ensino fundamental e nem o conhecimento didático para o desenvolvimento de uma aula de terceira série foi um desafio. Formatar a estrutura da dissertação, bem como relatar nossa experiência de forma consistente e de leitura agradável para leitores que transitam pela comunicação ou educação foi uma preocupação muito presente na construção da pesquisa exposta nesta dissertação. O desejo de contribuir com práticas educativas, que despertam o interesse do aluno, a partir da linguagem audiovisual, tão presente no cotidiano dos sujeitos, me acompanhava desde o início da graduação em Comunicação Social. Nossa hipótese de que essa linguagem, presente na mídia audiovisual, deveria ser incorporada na escola, diante da perspectiva que também se aprende com as mídias, foi motivo que nos estimulou à pesquisa.

A partir de nosso trabalho, na UPF TV, foi possível acompanhar, mesmo que de longe, já que não tenho envolvimento na produção do mesmo, o andamento dos trabalhos com o programa Mundo da Leitura e a repercussão que o mesmo vem obtendo. O convênio entre a Fundação Universidade de Passo Fundo e Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo, disponibilizando episódios do programa Mundo da Leitura, era o campo que precisávamos para iniciar uma caminhada de experiências fundamentais para estimular ainda mais o desejo de verificar as possibilidades de utilização de programas audiovisuais nos processos educativos.

Sabemos, em função de bibliografia encontrada, que este não foi o primeiro trabalho realizado propondo a aproximação da comunicação e educação. No entanto, o estudo da linguagem audiovisual no contexto da escola, propôs um novo caminho a ser trilhado pela linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem oferecida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Tradicionalmente, a escola é uma instituição que segue os cânones de um sistema educacional reproduzido por anos, sem considerar, no entanto, a cultura vivida pelo educando neste século XXI. A sociedade contemporânea apresenta especificidades que exigem uma nova forma de ver, trabalhar as informações que chegam de diferentes formas até o sujeito e contribuir para que elas possam ser reelaboradas para a construção do conhecimento.

As concepções e práticas tradicionais de ensino, trazidas pelos jesuítas à escola, ainda atuam em todos os seus níveis. Dentre elas, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), mantêm-

se a idéia de que o professor competente é aquele sujeito que expõe o conteúdo e mantém a atenção do aluno, sem considerar os diversos elementos presentes no espaço e no processo de ensino. Diante disso, de forma geral percebemos que o sistema educacional ainda está enraizado na concepção tradicional de educação. No entanto, encontramos também professores que buscam aproximar o contexto sociocultural dos alunos com o trabalho desenvolvido em sala de aula. O exemplo que tratamos nesta dissertação mostra a possibilidade de trabalhar o que é apresentado na mídia, propondo um ressignificado dos meios em nossa sociedade. Entendemos que o sistema educacional precisa buscar espaços para uma educação interligada com os contextos atuais, diante de sujeitos, alunos e receptores que se relacionam de forma intensa com as mídias.

A aproximação da escola e os meios de comunicação, especialmente a televisão, e, conseqüentemente, o vídeo, em função da linguagem audiovisual que toca o sujeito de forma integrada, estimulando os sentidos, especialmente a emoção, constitui-se em uma prática motivadora, possibilitando práticas diferenciadas e atrativas em sala de aula. Práticas que despertam o interesse do aluno em buscar as informações necessárias para o conhecimento, mas que, no entanto, exigem a dedicação do professor para o conhecimento da linguagem que será levada para a sala de aula.

Diante da possibilidade que vislumbrávamos no sentido de aproximar a comunicação da educação, especialmente com vistas ao incentivo à leitura, propomos um estudo na perspectiva dos Estudos Culturais, compreendendo que se faz necessário derrubar barreiras quando o assunto é a educação dos sujeitos. Propor atividades que se aproximam do contexto dos estudantes, a partir de instrumentos culturais, caso da TV e do Vídeo, constitui-se numa possibilidade de estimular o aprendizado de uma forma mais atrativa, questão fundamental para que os alunos permaneçam na escola e obtenham dela um maior aproveitamento e interesse.

O balizamento teórico a partir do EC nos levou ao estudo de recepção a partir da proposta de Orozco (1996) das multimediasções, em função do nosso objetivo de verificar a prática de uso do programa Mundo da Leitura em sala de aula bem como as mediações ativadas nesse processo. Compreendendo que o sujeito é um receptor ativo, este está em constante processo de ressignificar o que é visto a partir da linguagem audiovisual e as multimediasções que ocorrem no processo de recepção, especialmente quando o mesmo se dá coletivamente representa novas possibilidades de ver e de interagir com o que é mostrado na tela da TV. Destacamos nesse sentido, o trabalho do professor que conhece o potencial da linguagem audiovisual para o processo educativo e de como é possível trabalhar a partir de, e

com essa proposta. Um trabalho que pode ser ainda mais profícuo se planejado e desenvolvido coletivamente na escola.

Giroux (1997) afirma que os professores deveriam participar ativamente dos processos de planejamento e produção do sistema educacional e não serem apenas implementadores dos projetos, criados a partir de uma pedagogia do gerenciamento, que, na nossa concepção, impede o avanço da educação de uma forma mais autônoma do professor e do próprio aluno por não permitir, muitas vezes, que o processo de ensino ultrapasse as estratégias convencionais. Para propostas diferenciadas de uma educação inovadora, o autor sugere perceber o aluno com suas especificidades e, a partir daí, elaborar propostas para o ensino.

Verificamos essa iniciativa no trabalho desenvolvido pela professora onde foi realizada nossa pesquisa e diante dessa perspectiva, percebemos o quanto se torna fundamental a busca pelo professor de se apropriar de elementos inovadores que possam ser utilizados em sala de aula, como a linguagem audiovisual. Compreendemos que isso exige esforço do professor, e o apoio da gestão escolar e da família, pois, além dos conhecimentos específicos, o educador precisará dispor de conhecimentos amplos tanto de didática quanto de tecnologia e visão de mundo, além de uma boa dose de sensibilidade.

Traçamos nosso objetivo de conhecer a prática de uma professora que buscou na possibilidade de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos, a partir do recurso tão presente no cotidiano deles, com vistas a inovar no incentivo à leitura, consequentemente à aprendizagem. Objetivo este também do programa produzido pela emissora da Fundação Universidade de Passo Fundo, a partir de um trabalho interdisciplinar que envolve professores e profissionais da comunicação, artes, educação, letras e informática.

Diante disso, percebemos que o material produzido para ser veiculado em uma emissora de TV, mas que também, diante da perspectiva de levar outras linguagens para a escola e, portanto, também é apresentado em sala de aula, passa a ter um lugar diferenciado na vida dos alunos porque é visto como educativo. Esse novo lugar torna-se relevante pela possibilidade verificada de contribuir para uma maneira diferenciada de trabalhar conteúdos de forma a torná-los mais interessantes e de fácil compreensão e repercussão no processo de aprendizagem.

Precisamos levar ao aluno possibilidades que lhe permitam ler o mundo, refletir as mensagens apresentadas nas mais diferentes linguagens de forma que ele seja capaz de obter sua própria compreensão. Neste século, o acesso às informações ocorre em diferentes meios, não mais, fundamentalmente através do livro, e, portanto, se faz necessário levar para dentro da escola os meios que estão também informando e contribuindo para o conhecimento dos

sujeitos. No entanto, ressaltamos que o aproveitamento dos conteúdos apresentados na mídia eletrônica, passa a ser muito mais significativo com vistas ao aprendizado efetivo quando há um trabalho de mediação que possa tornar esses conteúdos aproveitáveis, no sentido de estimular reflexões a partir do que é mostrado. Nesse sentido, destacamos o papel do professor e a importância dele conhecer as possibilidades de uso de outras linguagens em sala de aula. Para isso, torna-se relevante a formação nesse sentido, seja ela ainda na academia ou em processos de formação continuada. Destacamos também a importância de desenvolver trabalhos com a utilização da linguagem audiovisual de forma integrada na escola, onde possa existir um trabalho desenvolvido numa mesma direção, utilizando recursos diferenciados. Em nossos achados, destacamos também, a importância da mediação situacional no contexto da sala de aula, provocando a interação com os colegas a partir do conteúdo que pode ser desenvolvido com a complementação da linguagem audiovisual, ou a partir dela.

Os escritos nesta dissertação de mestrado revelam interpretações pessoais a partir da nossa fundamentação teórica, observação de campo, experiência e nosso desejo em busca de conhecer as possibilidades educativas a partir de práticas culturais, especificamente em relação ao uso do audiovisual no contexto educacional, por ser esta uma possibilidade para o aprendizado de forma sensibilizadora, já que chega ao aluno envolvendo o sujeito como um todo a partir da audição, da visão e principalmente da emoção.

Entendemos que, mesmo diante de muito esforço, nem todas as questões que envolvem os processos educativos diante das possibilidades a partir da linguagem audiovisual foram abordados nesse estudo, o que nos desafia a dar continuidade em pesquisas que possam apresentar mais elementos em torno da utilização da linguagem audiovisual no contexto estudado para que seja possível contribuir para que a escola não se distancie do que o aluno vive no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? Revista Comunicação & Educação, n 16 p. 29-35, 1999.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. Os novos modos de compreender: *a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e Escola: *uma mediação possível?* São Paulo: SENAC, 2003.
- BARBERO, Jesús Martin. Dos meios às mediações: *comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERGER, Christa. A Pesquisa em comunicação na América Latina. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. (org). Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2007.
- CANELLES, Lurdes; RÖSING, Tania M.K. (org) Jornadas Literárias de Passo Fundo: 25 anos. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- CERUTI, M. El mito de la omnisciencia y el ojo del observador. In: P. Watzlawick e P. Krieg (Eds.). *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*. Barcelona : Gedisa, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais em educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

CRLM - CENTRO DE REFERÊNCIA DE LITERATURA E MULTIMEIOS. O labiríntico Mundo da Leitura. Passo Fundo: UPF Editora, 2008.

DAMINI, Simone. Entrevista concedida à Denise Serafini. Passo Fundo, 02 out. 2008.

DIAS, Ana Maria Iório; SILVA, Patrícia Targino da. Leitura e (in) formação docente nas séries iniciais do ensino fundamental: do prazer de ler à necessidade de uma política de leitura. Educação em Debate, Fortaleza, ano 24. v 1, n. 43, 2002.

DICKEL, Adriana; DIAS, Rosângela H. Alfabetização e letramento na perspectiva de professoras alfabetizadoras. Passo Fundo, 2008. (Mimeo).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. (org) Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JACKS, Nilda. Comunicação e recepção. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

FANTIN, Monica. Perspectivas teórico-metodológicas da mídia-educação. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Santos – ago/set 2007. Disponível em: < <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1319-1pdf>. >. Acesso em: 21/12/2008.

_____.(b) Alfabetização midiática na escola. In: VII SEMINÁRIO “MÍDIA, EDUCAÇÃO E LEITURA” do 16º COLE. Campinas, 2007. Disponível em: < www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. > Acesso em: 05/12/2008.

FERRÉS, Joan. Televisão e educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Vídeo e educação. Tradução Juan Acuña Lorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996(b).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, vol.12 n. 35 Rio de Janeiro, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid>. Acesso em: 26/01/2008.

GIRARDELLO, Gilka. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em: < <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/handle/1904/4881>> . Acesso em: [27/05/2008](http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/handle/1904/4881)

_____. Resenha: Dez teses sobre as crianças e a TV – Bob Hodge e David Trip. Ateliê da Aurora: criança, mídia e imaginação. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/resenhas/resenha_dez_teses.htm>. Acesso em : 30/12/2008.

GIROUX, Henry, A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Henry, A. Giroux; Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLOWACKI, Rosemari. Estética da recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia (org). Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007.

GOMES, Pedro Gilberto; COGO, Denise Maria. O adolescente e a televisão. Porto Alegre: IEL:Ed. Unisinos, 1998.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

GUIMARÃES, Iara Vieira. Escola e televisão: para além dos antagonismos. Revista Comunicação e Educação, Ano VII mai./ago. 2001.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O que é, afinal, estudos culturais. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LEITE, Camila. Nós na fita: reflexões sobre uma TV de rua feita por jovens. Educação e Comunicação n. 16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2554--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jun.2008.

LINS, Sylvie Delacours. Representações e aprendizado da leitura. Educação em Debate, Fortaleza, ano 20, n. 36, 1998.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. IN: INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, vol.XXI, n.2, p. 78-86, jul./dez. 1993.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RESENDE, Vera da Rocha. Vivendo com a telenovela: *mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.

LORENÇATTO, Mauro. Informática educativa: *perspectiva de qualificação do diálogo pedagógico*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. Os programas infantis da TV: *Teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. 12 ed. São Paulo: Moderna, 1988.

MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. (org). Teorias da comunicação: *conceitos, escolas e tendências*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTIRANI, Laura Alves. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, Heloísa. Pedagogia da comunicação: *teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTELART, Armand e Michele. História das teorias da comunicação. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. Desafios da televisão e do vídeo à escola. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

_____. O vídeo na sala de aula. Revista Comunicação & Educação, São Paulo: ECA-Editora Moderna, 1995.

MORASSUTTI, Mara Sílvia Aparecida Nucci. Limites e possibilidades da utilização da TV no ensino pré-escolar: a percepção das professoras. Tecnologia Educacional, v. 30, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão na sala de aula. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: *uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OROZCO, Guillermo. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: *tríade do século XXI*. Comunicação & Educação, v. VIII, p 57-70, jan./abr. 2002.

_____. Televisión y Audiências: *un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de La Torre e Universidad Iberoamericana, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. vol. I, São Paulo: Cortez, 2002.

POZZO, Juan Ignácio. Aprendizizes e mestres: *a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REZENDE, Guilherme Jorge. Telejornalismo no Brasil: *um perfil editorial*. São Paulo: Summus, 2000.

ROCHA, Telma Brito. Mídia e educação: *pensando o currículo na era digital*. Revista Tecnologia Educacional, ano XXXI, n. 163/166, out/03–set/04.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação e pesquisa: *projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr.2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2008.

_____. Magda. Letramento no Brasil: *reflexões a partir do INAF 2001*. In: (org) RIBEIRO, Vera Masagão. São Paulo: Global, 2003.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana (org). MURAD, Fátima (trad.). Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKI, Ana. Coleção Emilia Ferreiro. DVD 04. Introdução à cultura escrita. Belo Horizonte: CEDIC, s.d. 4 v.

TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia (org). Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VALLE, Luciana Rocha de Luca Dalla; CRUZ, Dulce Márcia. Reinventando a TV e o vídeo na escola: *uma experiência com a TV Escola e os professores da rede estadual de ensino do Paraná*. In: site Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=79>. Acesso em: 05 jun. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. 4.ed. Lisboa: Presença, 1995.

ZATITI, Vera Helena Geraige. *Provocações sensoriais na comunicação midiática*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro da Comunicação, UERJ, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil e introdução à leitura*. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia (org). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Comunicação, mídias e aulas de professores em formação: que pesquisas compartilhar? *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, n. 37, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: *Teorias e práticas de letramento*. SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia. (Org) Brasília: INEP, 2007.

RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker; BECKER, Paulo. (org) *Mundo da Leitura na TV: Guia de atividades*. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo. 2007.

OLIVEIRA, Isabel Cristina F; NASCIMENTO, RB. A importância da leitura no ensino fundamental: *uma perspectiva interdisciplinar*. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 20 n. 36, 1998.

PACHECO, Elza Dias. *Televisão, criança e imaginário e educação*. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/artigos/>. Acesso em: maio de 2005.

PORTO, Tânia M. Esperon. *Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios*. In: PENTEADO, Heloísa. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com a professora

Nome Completo:

Formação:

Experiência no magistério:

1. Como conheceu o programa Mundo da Leitura?
2. Percebeu a possibilidade ou teve o desejo de utilizá-lo já no início?
3. Desde quando usa? Foi iniciativa própria ou da equipe do programa...
4. Como era o trabalho com a leitura antes?
5. Como foi a reação dos alunos com a TV na sala de aula?
6. Eles já conheciam o programa?
7. Eles contam que lhe assistem em outro momento que não a sala de aula?
8. Como é a sua preparação para o uso dos programas em sala de aula? O que você leva em consideração ou o que você faz quando prepara uma aula na qual fará uso do programa?
9. E o tempo para essa preparação?
10. Sempre foi assim?
11. Dá trabalho preparar a aula com a utilização do programa?
12. Quantas vezes por semana você utiliza o programa?
13. Você conhece a cartilha de apoio ao uso do programa?
14. Segue as sugestões da cartilha?
15. Como você percebe o audiovisual no processo educativo e no incentivo à leitura? Por que você usa o audiovisual em suas aulas?
16. Você buscou conhecer a linguagem audiovisual? O que você sabe sobre a linguagem audiovisual, sobre o que a caracteriza, como ela se organiza ou que elementos pode ser explorados em seu uso?
17. Busca informações nesse sentido?
18. O que você gostaria de saber sobre a linguagem audiovisual?
19. Apresentou algum desses elementos para os alunos?
20. Você considera irrelevante eles conhecerem sobre a linguagem audiovisual?
21. Como a escola percebe o seu trabalho?
22. E as outras professoras?
23. Você se considera Inovadora? Por quê?
24. Quando é usado o recurso? Em que contexto? Você esclarece para o aluno porque está sendo utilizado o programa?
25. Você trabalha com programas isolados ou busca uma relação entre eles e entre o trabalho em sala de aula? O trabalho tem um começo, meio e fim bem claro para os alunos? Você tem essa intenção?
26. Quando mudarem de série você acredita que eles vão permanecer nesse processo de contato com livros?
27. As famílias sabem do uso do programa em sala de aula?
28. Em casa as crianças assistem ao programa? Como você sabe disso?
29. Como você vê o programa e os elementos como a qualidade do programa como um todo, o som, o texto empregado, as imagens, os personagens, as histórias?
30. Há interação entre os colegas e com você durante a exibição do programa? De que forma ela acontece?

31. Se há interação é você quem a propõe?
32. Como o trabalho de incentivo à leitura na escola começou?
33. Desde que você começou a desenvolver esse trabalho pela leitura, você sente diferença na relação das crianças com os livros?
34. E mais especificamente, a partir do uso do programa você percebeu mudança no modo de se relacionar com os livros?
35. Você considera que o aluno se sente mais estimulado a ler em função do programa?
36. Ou em função de como se trabalha?
37. O que você considera fundamental nesse processo de utilizar a linguagem audiovisual na sala de aula?
38. Você considera que a linguagem audiovisual pode contribuir para o aprendizado? Por quê?
39. Você percebe que os alunos relacionam com outros conhecimentos e conseguem elaborar um novo saber a partir da exibição do programa?
40. Depois de verem o programa, os alunos permanecem a comentar sobre o mesmo? Há interação entre eles em relação ao conteúdo apresentado no programa?
41. Os alunos encaram a leitura como algo obrigatório ou sentem prazer? Que sinais eles dão disso?
42. Nas propostas de produção de textos, eles chegam a usar os personagens do programa?
43. Os livros comentados no programa são lidos por você e pelos alunos?
44. Todos os alunos têm acesso ao mesmo programa. As mesmas provocações suas realizam as mesmas atividades. Você acha que todos aproveitam da mesma forma? Quem obtêm mais aproveitamento? Como você percebe isso?
45. O fato de ligar e mexer com o DVD e TV e nem sempre funcionar são obstáculos ou isso não tem importância?
46. Qual é a sua relação com a linguagem audiovisual. Você assistiu muita TV quando criança, assiste ainda? Que tipo de programas?
47. Você vê a TV como um meio que propõe a passividade ou não. Por quê?
48. Como é teu posicionamento diante da TV?
49. E a tua relação com os livros? Você tem o hábito/ gosto de ler?
50. Quais as ações desenvolvidas pela escola em torno da leitura? Qual o envolvimento dos outros professores nesse sentido?

APÊNDICE B

Questionário alunos

Nome: _____ Quantos anos você tem? _____

Mora com quem? _____

Quantas TVs tem em casa? ()1 ()2 ()3 () mais

Onde ficam? _____

Você assiste TV? _____ Que horas? _____

Quanto tempo assiste por dia? _____

Qual o programa que mais gosta? Por quê? _____

Você assiste ao Mundo da Leitura em casa? _____

Alguém assiste com você? Quem? _____

Você gosta de assistir ao Mundo da Leitura? _____

O que tem de mais legal? _____

E o que você acha de ver o programa na escola? Por quê? _____

É melhor ver em casa ou na escola? Por quê? _____

Vocês acham que aprendem com o programa? Por quê? _____

Se respondeu sim, o que tem no programa que ajuda você a aprender? _____

O que já aprendeu no programa? _____

Se você acha que não se aprende, por que será que será que a professora apresenta o programa na escola? _____

Você sabe como é feito o programa de TV, os personagens, os Gatos falantes...
Gostariam de saber como é feito? _____

Você entende tudo o que é falado e mostrado no programa Mundo da Leitura? _____

Você gosta de ler livros de histórias? _____

Qual mais gostou? _____

Quando a profe mostra na escola um programa do Mundo da Leitura que fala de um livro, você tem vontade de ler esse livro? _____

É melhor conhecer a história pelo livro ou ver no DVD? Por quê? _____

Você pensa outra coisa enquanto assistem ao programa? O que passa na cabeça, de exemplos... _____

É bom ver o programa junto com os colegas e com a prof. Por quê? _____

Você tem livros de história em casa? Quais? E seus pais tem livros? _____

Já teve algum livro que você ficou com vontade de ler depois de ouvir alguma coisa sobre ele no Mundo da Leitura? Qual? _____

Você lê todos os dias algum trecho de livro? _____

Sempre foi assim ou é este ano que está diferente? _____

Dá vontade de ler os livros que o Gali-Leu fala no programa? Por quê? _____

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CPF nº _____, voluntariamente e esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no que tange à Educação, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica DENISE JORGE SERAFINI, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO PROCESSO EDUCATIVO E NO INCENTIVO À LEITURA: O CASO DO PROGRAMA MUNDO DA LEITURA.

Passo Fundo, 02 de dezembro de 2008.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CPF nº _____, diretora da escola Municipal Arlindo Luis Osório, localizada na Vila Dona Júlia, em Passo Fundo –RS, voluntariamente e esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no que tange à Educação, autorizo que as informações obtidas de mim pela acadêmica DENISE JORGE SERAFINI, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO PROCESSO EDUCATIVO E NO INCENTIVO À LEITURA: O CASO DO PROGRAMA MUNDO DA LEITURA.

Passo Fundo, 02 de dezembro de 2008.

S4811 Serafini, Denise Jorge
A linguagem audiovisual no processo educativo e no incentivo à
leitura : o caso do programa mundo da leitura / Denise Jorge
Serafini. – 2009.
131 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2009.

Orientação: Dr^a. Adriana Dickel.

1. Educação. 2. Recursos audiovisuais. 3. Leitura. 4.
Linguagem e educação. I. Dickel, Adriana, orientador. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Priscila Jensen Teixeira - CRB 10/1867