



## O USO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Silvio da Costa Pereira\*

**Resumo:** Este artigo reflete a respeito da produção e uso de mídias audiovisuais na educação para jovens e adultos, a partir de uma experiência concreta, e tendo como base teórica os estudos de mídia-educação e a compreensão das mídias como artefatos culturais contemporâneos, operados coletiva ou individualmente, e que tanto influenciam quanto recebem influência das pessoas com as quais se comunicam ou colocam em comunicação.

**Palavras-chave:** Mídia-Educação. Audiovisual. EJA.

### 1 Introdução

Já virou chavão dizer que as mídias<sup>1</sup> estão presentes em substancial parcela de nossa vida cotidiana. Independentemente da classe social ou até mesmo da idade, ouvimos rádio, assistimos TV, usamos telefone celular, tiramos fotografias, acessamos a internet e utilizamos suas inúmeras possibilidades, entre uma série de outras atividades. Tal constatação nos leva a pensar tanto sobre as possíveis influências que os discursos diretos e indiretos veiculados nos produtos midiáticos – uma letra de música, uma notícia do rádio ou TV, uma bandeira americana tremulando como pano de fundo em um filme – podem exercer sobre as pessoas, quanto a respeito das diversas formas que existem para que as pessoas se expressem através daquilo que chamamos de tecnologias de informação e comunicação, ou mídias - digitais.

Tudo isso fazia parte das preocupações de duas professoras ligadas a um núcleo de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), de uma cidade do sul do país, quando buscaram mesclar produção textual com produção audiovisual, a fim de promover entre os alunos a reflexão a respeito do sentido do próprio aprendizado. Dentro de tal contexto, o objetivo deste artigo é discutir as necessidades e possibilidades que levaram as professoras a trabalhar com mídias junto aos alunos, bem como refletir sobre o que permitiu que os alunos tirassem proveito da experiência para muito além da mera abordagem técnica. A observação e coleta de

---

\* Jornalista, Mestre em Educação, professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande.

<sup>1</sup> Compreendemos "meios de comunicação" ou "mídias" como artefatos usados para comunicação indireta – e não pessoalmente ou face a face – com outras pessoas. Neste trabalho, consideramos "meios de comunicação" ou "mídias" todas as interfaces modernas de comunicação (rádio, televisão, computador, telefone, cinema, internet, jornal, livro, revista, videogame, fotografia, propaganda, folder, cartaz, etc.), independentemente da tecnologia empregada.



informações deu-se de forma ativa, e a revisão de literatura, a qual permitiu a reflexão, priorizou aspectos do empoderamento dos estudantes para que se tornassem participantes ativos nos diálogos contemporâneos, através dos diversos canais midiáticos existentes.

Este trabalho parte de uma discussão a respeito da necessidade da mídia-educação escolar, para, em seguida, apresentar algumas bases de sua fundamentação. A aplicação de tais ideias à EJA é apresentada no contexto de uma atividade prática, realizada junto a alunos e professores. Por fim, discutimos a respeito dos múltiplos usos dos recursos audiovisuais na escola, bem como do consumo cultural dos professores, este último encarado como um dos possíveis aspectos a serem levados em conta pelas escolas no processo de empoderamento dos docentes em relação ao uso das tecnologias de comunicação e informação em sala de aula.

## 2 A necessidade da mídia-educação

A constatação de que os brasileiros passam muito menos tempo lendo do que assistindo televisão ou mesmo navegando na internet<sup>2</sup> nos levou à reflexão de que pode ser mais importante preocupar-se com a apropriação crítica das mensagens do que com os meios pelos quais elas são transmitidas. Tal percepção é reforçada pela visão de Oesterreicher (1997) de que todos os textos podem ser situados em uma escala contínua extremada por dois polos (imediação *versus* distância comunicativa), em que o suporte é apenas uma das características. Como as imagens também podem ser compreendidas como textos (VILCHES, 1984), podemos extrapolar a noção de Oesterreicher (1997) para a de um plano discursivo no qual textos sonoros, imagéticos e escritos coexistem e interagem de forma a criar sentidos comunicativos. “De forma bastante sucinta é possível afirmar que a linguagem híbrida, tanto da TV, do vídeo, do filme, como do computador, se caracteriza por um complexo processo semiológico que [...] utiliza signos em três diferentes códigos de significação” (OROFINO, 2005, p. 84): o código verbal/textual (uso da palavra na forma oral ou escrita), o código icônico/imagem (imagem parada ou em movimento, bem como todas as dimensões de composição) e o código sonoro/som (músicas, ruídos ou onomatopeias, que indicam, apontam ou sugerem alguma informação). Isso amplia consideravelmente o conceito de "texto".

---

<sup>2</sup> Dados de pesquisa realizada pela consultoria NOP World, em 2005, em 30 países se relataram que os brasileiros investiam 18,4 horas semanais assistindo TV; 17,2 horas ouvindo rádio; 10,5 horas navegando na web para assuntos pessoais e apenas 5,2 horas consumindo mídias impressas ([www.nopworld.com](http://www.nopworld.com) – acesso em 01/08/2005). A mesma tendência foi vista pela Pesquisa Brasileira de Mídia 2014 (<http://observatorioidaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>), a qual indica que o brasileiro consome diariamente 3h39min navegando na web; 3h29min assistindo TV e 3h07min ouvindo rádio, mas apenas 1h06min lendo revistas e 1h05min lendo jornais impressos. Um dado ainda mais severo foi indicado pelo PNAD/IBGE 2013 (<http://oglobo.globo.com/economia/brasileiro-passa-muito-tempo-longo-dos-livros-9437982>), o qual sugere que o brasileiro investe apenas 6 minutos diários para leitura.



Em nossa prática cotidiana, isso é, hoje, facilmente constatável: conversamos pessoalmente ou por telefone, diferenciamos gritos de dor ou de felicidade, reconhecemos a proximidade do caminhão do gás pela música, interpretamos os sinais de trânsito e os mapas do GPS entre uma série de outras mensagens que recebemos ou emitimos. Por isso, ler e escrever nessas múltiplas linguagens é importante fator de socialização no mundo contemporâneo, e é “tão importante para os jovens<sup>3</sup> como as formas mais tradicionais de alfabetização/letramento<sup>4</sup> em relação aos textos impressos”<sup>5</sup> (BUCKINGHAM, 2003, p. 4).

Nesse sentido, compreendemos que a escola contemporânea - do Fundamental à EJA - deve se preocupar com a alfabetização e o letramento no sentido apontado acima, porque “a comunicação é imprescindível para a educação, pois toda prática educativa é uma prática também comunicativa” (FANTIN, 2006, p. 28). Além do que, como constatou Belloni (2005), também é importante lembrar que a tecnificação crescente, não só do mundo do trabalho mas também das esferas social, de lazer, cultural e de relações pessoais passou a influenciar na formação cultural de todas as pessoas.

### 3 Bases para uma abordagem escolar

Buscando desviar de abordagens meramente técnicas do uso de mídias nas escolas, nos valem, nesta reflexão, do estudo de Pereira (2008), o qual sugere que o maior problema encontrado por professores (e alunos) em relação ao uso das mídias na escola não é "o que" trabalhar, mas sim "como" fazê-lo, de forma a que se constitua em processo pedagógico. Tal percepção levou-nos a buscar a fundamentação de algumas propostas que permitam uma integração coerente das formas de comunicação midiáticas ao processo de educação escolar. Não se trata – e isso deve ficar claro – da proposição de uma metodologia, pois não foi esse o foco do estudo, nem é essa nossa intenção aqui, mas sim da busca de possíveis caminhos que devem ser planejados tendo em vista um horizonte de possibilidades, a partir da compreensão do que buscamos apresentar.

Um primeiro aspecto fundamental é que o trabalho de mídia-educação deve ser

---

<sup>3</sup> Entendemos que este, bem como alguns outros estudos que tiverem como foco exclusivamente os jovens, podem ser aqui utilizados e estendidos ao ensino de jovens e adultos por não se constituírem - pelo menos naquilo sobre o que nos debruçamos - condições ou constatações exclusivas para o segmento juvenil.

<sup>4</sup> No original em inglês, o autor fala em *literacy*, que não tem tradução direta em português e pode ser compreendido tanto como alfabetização (aquisição da "tecnologia" de ler e escrever em um determinado código) quanto como letramento (práticas sociais que os indivíduos desenvolvem a partir do uso da leitura e da escrita). Tal distinção não existe na língua inglesa.

<sup>5</sup> Tradução nossa, nesta e nas próximas citações de textos em língua estrangeira.

realizado associando a práxis educativa à reflexão teórica (FANTIN, 2006). Usar as mídias em sala de aula sem refletir sobre essa prática junto aos alunos levará, quando muito, a um ensino técnico ou lúdico. Porém, Buckingham (2003) alerta para uma terceira e importante dimensão do trabalho com mídias na escola: o uso delas como veículo de expressão. “Ao enfatizar o desenvolvimento da criatividade dos jovens e sua participação na produção de mídia, os mídia-educadores estão habilitando suas vozes a se fazerem ouvidas” (BUCKINGHAM, 2003, p. 14). Essa é uma perspectiva de formação para a cidadania do século XXI, porque jovens e adultos precisam aprender não apenas a ler, mas também a "escrever" através dos meios de comunicação de seu tempo.

Dessa forma, o trabalho de mídia-educação escolar deve basear-se no tripé:

- a) ferramenta pedagógica (com as mídias): assistir a filmes, realizar pesquisas na internet ou digitar textos no computador, etc; as mídias aqui são o meio pelo qual o aluno irá realizar alguma atividade;
- b) objeto de estudo (sobre as mídias): promover discussões sobre a forma e conteúdo de programas de TV, filmes, jogos eletrônicos, jornais, sites, propagandas, etc. ou mesmo conhecer o trabalho dos profissionais que produzem mídias (visitas, palestras, etc.); aqui o objetivo do trabalho é obter conhecimento sobre uma determinada mídia;
- c) forma de expressão (através das mídias): produzir jornais, programas de rádio, filmes, animações, etc., para contar histórias, falar sobre o conteúdo de uma disciplina ou expressar-se artisticamente; aqui as mídias são o meio de expressão e/ou a finalidade do trabalho (embora possam também haver outras finalidades paralelas, tais como abordar um determinado tema); aqui também o aluno poderá compreender melhor os aspectos técnicos e políticos que levam a determinadas escolhas de produção.

Para abordá-los de forma entrelaçada e evitar que o senso comum ou mesmo visões pessoais direcionem o trabalho, é interessante utilizar os seis aspectos-chave propostos pelo British Film Institute (BFI) e difundidos por Bazalgette (1992):

- a) agência: significa pensar a respeito de quem age na construção dos textos midiáticos, pois geralmente não está claro que forças atuam para que eles se constituam da forma como são. O caráter industrial do processo é aqui muito importante;
- b) categoria: a representação da mídia através de categorias (por exemplo, no caso



da TV, em novelas, filmes, noticiários, reality shows, etc.; nas revistas de esportes, moda, semanais, automóveis, decoração, etc.; as músicas em sertanejo, rap, samba, rock, etc.) “fornece as compreensões iniciais a partir das quais as audiências se tornam aptas a reconhecer as características tais como as formas e as convenções de uma mídia em particular” (BAZALGETTE, 1992, p. 208). Tais expectativas podem ser trabalhadas com os alunos, inclusive na produção prática e até mesmo através da inversão de regras e convenções, de forma a analisar essas influências e suas fronteiras;

c) tecnologia: o fator tecnológico é importante porque altera não somente o texto em si (forma e conteúdo) como também a audiência a quem os textos podem chegar; o foco dessa abordagem não deve ser, no entanto, a aquisição de habilidades técnicas, mas sim o desenvolvimento da compreensão do que pode ser feito com cada tecnologia disponível; educadores comumente apresentam problemas nesta abordagem por vergonha de possuir menos conhecimentos e habilidades técnicas que alguns alunos (visão tecnicista);

d) linguagens: cada mídia usa uma ou mais linguagens, através das quais os significados dos "textos" são construídos; essas linguagens irão influir na leitura que os receptores fazem de cada texto, em cada mídia; o trabalho de mídia-educação deve encorajar “as crianças a observar e pensar a respeito das características que estão presentes, ao invés de passar diretamente para a interpretação e avaliação” (BAZALGETTE, 1992, p. 212). Também é importante não supervalorizar aspectos relacionados à manipulação da linguagem, pois essa é apenas uma das possíveis abordagens das linguagens;

e) audiência: as audiências constroem sentidos a partir dos textos midiáticos, embasadas em fatores individuais e coletivos, que devem ser problematizados em sala; também aqui é importante não sobrevalorizar as possibilidades de manipulação das audiências, pois isso ofusca as escolhas que essas fazem;

f) representação: implica em problematizar a forma como o mundo é visto através dos textos midiáticos; o pressuposto básico aqui é que todos os textos – não só os veiculados pelas mídias – são construídos por pessoas e representam visões de mundo, e, portanto, jamais serão um espelho da realidade. Focalizar apenas aspectos ideológicos ou estereotipados também é pouco recomendável, pois estas são apenas algumas das possibilidades de representação.



Bazalgette (1992, p. 204), no entanto, alerta que os aspectos-chave não devem ser tomados como um currículo de mídia-educação, pois buscam “fornecer conceitos úteis que integrem as compreensões que os alunos já possuem com os objetivos pedagógicos”. O trabalho destes seis conceitos de forma entrelaçada - entre si e com o tripé uso-reflexão-produção - é, assim, fundamental.

Sabemos, porém, que a inserção de atividades de mídia-educação em uma escola já assoberbada de atividades, não é tarefa fácil. Fatores administrativos, técnicos e socioculturais geralmente influem na forma que cada instituição ou professor elege para trabalhar com as mídias. Em sua pesquisa, Pereira (2008) encontrou as seguintes formas de inserção de atividades com/sobre/através das mídias:

- a) atividades não curriculares no turno oposto às aulas;
- b) atividades curriculares formatadas como uma disciplina específica para trabalhar com mídias;
- c) atividades internas a uma determinada disciplina;
- d) atividades desenvolvidas de forma inter ou transdisciplinar.

Longe de ser uma mera catalogação, conhecer a lista acima pode possibilitar a professores e gestores uma reflexão sobre as melhores possibilidades de inserir atividades com mídias em suas realidades específicas.

#### **4 O processo de mídia-educação aplicado à EJA**

O trabalho que dá origem a este artigo foi gestado a partir de uma necessidade compartilhada entre a professora de uma turma de alfabetização para jovens e adultos e a professora da sala informatizada. Elas buscavam transformar o trabalho junto aos computadores tanto em um fazer prazeroso - não um suplício em que as tecnologias assustassem - como crítico. O ensino na escola era baseado em projetos de trabalho e pesquisa, sempre partindo dos interesses e questionamentos dos estudantes, o que facilitou a inserção da atividade midiática.

A sala se dividia entre os mais jovens, ansiosos por aprender a lidar com o computador, e os de mais idade, receosos em ter de "enfrentar" a máquina. Ficava claro que a maior parte deles compreendia a sala informatizada como um espaço de aprendizado técnico, por isso foi inicialmente proposta uma abordagem que permitiu suprir essa necessidade básica. Tal etapa culminou com a produção de um material impresso informativo sobre alimentação saudável, oportunidade para também começar a discutir com os alunos a importância e influência dos



meios de comunicação na vida urbana contemporânea.

Na turma, nova divisão se fez visível: entre os que participavam ativamente dos debates, saídas a campo e aceitavam abordagens variadas, e entre aqueles que tinham foco na alfabetização, e consideravam tais processos como "perda de tempo".

O questionamento do uso de saídas de campo, debates e outras atividades que fossem além da aula tradicional levou as professoras a buscar uma forma de unir os dois universos: a urgência em aprender a ler e escrever, e a busca de uma relação de leitura e escrita mais ampla com o mundo. Um jornalista/educador foi convidado a trabalhar - de forma voluntária - junto ao grupo na produção da história de vida dos alunos, de forma escrita - pois muitos alunos diziam: "minha história daria um livro" - e audiovisual - proposta feita por um aluno, com o objetivo de levar tais experiências a crianças e adolescentes para alertá-los a respeito da importância do estudo. Um trabalho de base teórica, usando as ideias de Bazalgette (1992), foi a primeira proposta do jornalista junto às professoras, de forma a promover um planejamento com abordagens ricas e diversificadas.

Alguns alunos, no entanto, se mostraram reticentes em participar da produção do audiovisual, resistência que foi diminuindo à medida que o processo avançava. A participação em ambas as produções era opcional, e os alunos podiam entrar ou sair a qualquer momento.

O audiovisual teve como eixo três perguntas, criadas entre a turma e as professoras: a identificação do personagem, o motivo que o levou a parar de estudar, e o motivo que o levou a voltar a estudar.

A produção textual, que muitos alunos achavam que seria deixada de lado na criação de um audiovisual, foi muito trabalhada na elaboração de um roteiro, o que era feito paralelamente à produção textual do livro. Neste último, cada aluno buscava contar sua história de vida através de textos, mapas e desenhos.

Como ambas as produções giraram em torno do tema do analfabetismo, uma pesquisa paralela sobre este tema foi realizada. Como subsídio para a discussão foi exibido o documentário "Histórias de um Brasil Alfabetizado". Alguns alunos se viram naquelas histórias, e isso teve um efeito bastante positivo e motivador na produção do audiovisual, pois os alunos passaram a valorizar mais a própria história, o que antes não consideravam relevante a ponto de "ir para a TV".

Uma oficina foi ministrada pelo jornalista junto aos alunos, de forma a possibilitar que eles próprios produzissem trechos de vídeo usando câmeras fotográficas comuns, já que esse era o equipamento disponível. A noção de que imagens são "escritas" e podem ser "lidas" foi



ali abordada, de forma a discutir com a turma o processo comunicativo para além do texto falado. Foi interessante ver os próprios alunos lembrarem das placas de sinais de trânsito, das faixas de pedestre ou da leitura das horas em um relógio de ponteiros, "textos" que eles já "liam", ao contrário dos escritos - por exemplo, o nome do bairro no letreiro de um ônibus.

As gravações foram feitas no primeiro dia de oficina. Entretanto, alguns trechos foram perdidos devido a uma falha de um dos cartões de memória da câmera. Em outros trechos, o áudio ficou ruim devido ao barulho dentro da própria escola. O material captado foi editado pelo jornalista, e o resultado parcial exibido no segundo encontro, quando muitos alunos já se mostraram mais à vontade, tanto para filmar quanto para serem filmados.

A partir da primeira experiência, houve novo detalhamento do roteiro, pois os próprios alunos tinham mais sugestões. Improvisações e regravações foram feitas para tentar recuperar o material perdido ou ruim. Alguns alunos ficaram desestimulados com o projeto do audiovisual, e, nas aulas seguintes, se dedicaram mais à produção do livro, o que foi aceito pelo grupo uma vez que o objetivo não era o produto em si, mas todo o processo coletivo de produção de reflexões a respeito do próprio aprendizado.

Como o final do ano se aproximava, e havia um desejo em exibir o vídeo em um encontro sobre alfabetização promovido pela prefeitura, a edição do material foi feita pela professora da sala informatizada em parceria com o jornalista, se valendo de um *mix* de programas que eram executados em Windows ou em Linux Educacional.

Na exibição do produto finalizado, as principais reclamações se deram por conta dos problemas técnicos (falta de sincronia entre áudio e vídeo em alguns trechos, baixa iluminação em outros, ou ainda áudio com muito ruído em algumas entrevistas). Apesar disso, o objetivo de produzir um material audiovisual que permitisse não apenas refletir sobre a presença desta mídia em nossas vidas, como também discutir a própria alfabetização desses alunos e incentivar outros jovens a estudar foi sentida através dos comentários dos alunos, e também pelo número de cópias solicitadas do DVD com o vídeo finalizado.

## **5 Os audiovisuais que a escola já consome, discute ou produz**

Em sua pesquisa, Pereira (2008, p. 79) encontra vídeos ou filmes sendo usados com objetivos pedagógicos em 78% das escolas mapeadas. Os vídeos também foram a única mídia encontrada sendo usada como ferramenta pedagógica e como espaço de produção dos alunos nas três escolas que foram acompanhadas mais de perto em uma segunda etapa de pesquisa. Projetos externos que levavam os alunos até salas de projeção também se mostraram



presentes.

Os objetivos didáticos ou pedagógicos capitaneavam a lista das finalidades do uso de filmes em sala de aula. Motivar uma atividade, abordar temas da disciplina, provocar reflexões ou deixar a aula mais dinâmica foram algumas respostas encontradas (PEREIRA, 2008, p. 81). O uso de filmes para promover uma discussão moral/ética também apareceu, associado a problemas, principalmente à violência.

Em 34% das escolas, foi registrada a produção de vídeos por alunos, o maior percentual entre todas as mídias pelo autor pesquisadas (PEREIRA, 2008, p. 81). Tais produções estavam ligadas, principalmente, à apresentação de trabalhos ou projetos. Entretanto, em poucos casos foi relatado que essa produção levou à reflexão sobre o consumo de mídias ou sobre a própria produção. A presença de estudantes universitários, voluntários ou professores de cursos externos estimulou ou foi responsável por algumas produções ou deu suporte a elas, principalmente técnico. Em escolas particulares, foi observada a terceirização da edição na busca por um acabamento "profissional", que satisfizesse as expectativas estéticas tanto dos alunos quanto de seus familiares. Também houve casos nos quais a edição foi feita pelos alunos fora da escola, aparentemente, sem interação técnica com os professores, o que sugere que muitos deles têm facilidade em buscar na internet respostas para questões meramente técnicas que assustam a muitos professores.

Em 12% das escolas, foi mencionado que os professores filmam atividades ou eventos, para fins de registro, mas em apenas uma delas foi relatado o uso posterior destes registros, o que indica que tais produções geralmente não são usadas como recurso pedagógico (PEREIRA, 2008, p. 82). O pesquisador constatou ainda usos tópicos, como escolas que filmam os alunos para que eles se vejam e/ou se ouçam, a fim de trabalhar problemas de timidez, gagueira ou postura. Também foram encontrados vídeos que, produzidos por uma turma, vieram a ser usados como material didático por outras turmas.

O relato de Pereira (2008, p. 96) sugere que a produção de mídias na escola é facilitada quando há uma "sala informatizada", principalmente se houver um professor (ou mesmo um técnico) responsável por ela, de forma que os alunos possam usá-la para a realização de seus trabalhos escolares. A diferença entre ter um técnico ou um professor responsável por tal espaço é que um técnico geralmente tem como função manter os equipamentos em bom funcionamento, enquanto um professor auxiliará pedagogicamente os alunos a partir das indicações dadas pelo professor da turma quanto aos objetivos de cada atividade.

Foi observado que a produção de vídeos pode estimular a leitura, quando há



cruzamento dessas duas mídias no trabalho realizado (PEREIRA, 2008, p. 159). Adaptações de poemas ou contos, ou mesmo da produção textual dos próprios alunos, pode servir de mote para uma produção audiovisual. A publicização de tais produções parece funcionar como um estímulo à responsabilidade e à participação, pois os alunos buscam sempre mostrar seu melhor perfil. Mas também pode atuar como elemento desanimador, quando ocorrem muitos problemas técnicos que levam a produção a ficar com qualidade final muito inferior ao padrão de consumo dos alunos.

A qualidade do áudio gravado é relatada como um problema comum junto a todos os iniciantes na produção audiovisual, e se deve ao desconhecimento das características dos microfones das câmeras, que são multidirecionais e por isso captam o som de todo o ambiente. Isso significa que além das falas, eles irão captar muitos ruídos, que depois não podem ser retirados facilmente.

E se alguns alunos, geralmente os de mais idade, muitas vezes já dominam noções básicas de uso de programas populares de montagem, os professores geralmente aprendem de forma autodidata nos usos do dia a dia, com o auxílio de algum jovem (filho, sobrinho, etc.) ou colega da escola (PEREIRA, 2008).

A influência da TV nas escolas saltou aos olhos de Pereira (2008, p. 82) em função dos temas abordados em projetos e trabalhos, assim como dos "extras" produzidos para alguns vídeos, com cenas dos erros de filmagem. Além de ressaltar que os acertos da versão final são obtidos através da repetição e do descarte de uma série de erros, e, com isso, também evidenciar o filme como montagem, tais "extras" mostram influências de programas conhecidos da TV (PEREIRA, 2008, p. 171).

Mas o uso didático-pedagógico de sua programação era praticamente inexistente. Pereira (2008) observou que há professores que evitam trabalhar questões ligadas à televisão em sala de aula. “Se eu for trazer esse produto também para a sala de aula será que por um outro lado eu não estou fazendo uma apologia a ela, que já está tão presente nas casas?, questionou uma professora” (PEREIRA, 2008, p. 168). Em nosso trabalho, a abordagem, quando realizada, buscava geralmente ressaltar as manipulações e interesses políticos ou econômicos dos grupos que controlam os meios de comunicação.

## **6 A relação do consumo cultural dos professores com o uso de mídias em sala**

Parte do estudo realizado por Pereira (2008) buscou identificar o consumo cultural dos professores, para discutir a hipótese de que os hábitos e vivências que os mesmos têm com as



tecnologias podem estar influenciando os usos que fazem das mídias em sala de aula.

A presença de telefones celulares na vida dos professores do Ensino Fundamental ficou evidenciada, com uma média de 1,6 por pessoa pesquisada (PEREIRA, 2008, p. 201). Embora a comunicação por voz seja, de longe, seu principal uso, 40% dos professores indicaram que os utilizam para fotografar, 21% para ouvir música, 16% para jogar e também 16% disseram realizar filmagens. O uso para internet (e-mails e navegação, 4% cada um deles) era muito restrito na época da pesquisa. Isso sugere um uso – em termos de produção – mais ligado à fotografia do que à filmagem. Porém, mesmo assim, importante como forma de expressão.

Tais dados são corroborados por Bento e Cavalcante (2013), ao pesquisar o uso pedagógico de telefones celulares junto a professores do Ensino Médio. A presença do aparelho é maciça entre os docentes, pois 71% disseram possuir um aparelho e 29% disseram possuir dois, o que indica que não havia professores sem acesso a tal mídia. Entre os professores pesquisados, 81% consideram o celular como recurso pedagógico, sendo aplicativos tais como as câmeras fotográficas e filmadoras, o conversor de medidas, o cronômetro, a calculadora ou o tradutor, apontados como possibilidades. Apesar disso, 71% disseram não permitir seu uso em sala, o que foi justificado, em parte, como obediência a um decreto estadual que regulamenta o uso de telefones celulares nas escolas paulistas.

Outra mídia que é muito consumida pelos professores é a televisão. Pereira (2008, p. 203) não constatou entre os entrevistados nenhuma residência sem aparelhos de TV, havendo uma média um pouco acima de dois televisores por residência, a maior entre todos os equipamentos registrados na pesquisa. Instalados principalmente na sala ou nos quartos, tais aparelhos estão focados basicamente em atividades de recepção. Os professores disseram assistir programas jornalísticos, seguidos de filmes, documentários e novelas, estas últimas também incluídas - não sem estranheza - na lista dos programas indicados como "menos assistidos" (PEREIRA, 2008, p. 205).

A presença e uso de computadores também é grande, segundo Pereira (2008, p. 210), sendo que 91% disseram possuir ao menos um em sua residência. A maioria esmagadora desses computadores utiliza o sistema operacional Windows. Eles são empregados principalmente para comunicação, digitação de textos, preparação de materiais didáticos e navegação na internet. Os usos menos frequentes foram a preparação de apresentações e a edição de áudio, fotos e vídeo. Os dados sugerem que os computadores são pouco usados como plataforma de produção de expressões midiáticas. A média diária de uso do computador apresentada foi de 2 horas e 30 minutos, sendo que 2 horas e 5 minutos são dedicados à



navegação na internet, o que assim se constitui em seu principal uso. Na internet, tanto em casa quanto no trabalho, os principais usos são a comunicação (e-mail, redes sociais, etc.), a pesquisa e a leitura (jornais, revistas, etc.) (PEREIRA, 2008, p. 212).

O autor constatou também grande presença de câmeras fotográficas entre os equipamentos pessoais dos professores, número bem superior ao de filmadoras. O uso de câmeras fotográficas e filmadoras tende a crescer nas escolas à medida que os docentes constatarem que seus telefones celulares possuem ambos os aparelhos, e à medida que a qualidade técnica de ambos passa a ter um uso aceitável para quem está acostumado ao padrão televisivo.

Baseado em tais observações, Pereira (2008) questiona as formas pelas quais as escolas estão se valendo pouco da experiência particular dos professores com as mídias.

Porque desenvolver um trabalho com rádio se a professora gosta de televisão? Ou de televisão se ela prefere ler jornais? A mídia-educação é um trabalho que não precisa estar atrelado ao uso ou crítica de um meio de comunicação específico, pois “todas as mídias são igualmente dignas de serem estudadas” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4). O que se faz necessário é desenvolver trabalhos que aliem produção criativa à reflexão sobre consumo. Pois consumir, todos consumimos. E produzir pode ser mais prazeroso se pudermos fazê-lo a partir de nossos gostos e preferências. (PEREIRA, 2008, p. 237)

Naturalmente que a escola pode - e talvez até deva - atuar no sentido de buscar ampliar o leque de consumo cultural dos professores. No entanto, talvez seja mais relevante tanto para professores quanto para alunos estimular atividades de produção escrita, uma vez que o consumo cultural em nossa sociedade, influenciado por décadas de produções midiáticas massivas e não interativas, tenha nos acostumado à passividade - sempre relativa, é verdade - da leitura.

## **7 Considerações finais**

Num mundo repleto de opções midiáticas, usá-las sem reflexão, dentro de uma escola, é uma opção pobre. Seja com crianças, jovens ou adultos, é preciso também promover a "escrita" com as mídias bem como reflexões a respeito do consumo que delas fazemos diariamente. Por isso a luta, hoje, deve se dar no sentido de ultrapassar o simples uso para chegar a um uso reflexivo e também expressivo. Deixar de lado a "leitura" ingênua e aprender a também "falar" através dos meios de comunicação.

Mas para que isso se dê, é imprescindível que os professores sejam ouvidos e capacitados, de forma a que tenham autonomia para saber quais estratégias pedagógicas



utilizar com cada turma, em cada abordagem desejada. Ensinar apenas o "como fazer", por vezes em uma linguagem técnica e de difícil acesso, ou mesmo sem ligação com o dia a dia escolar, não parece uma opção interessante. O foco precisa ser a formação que vise à promoção de usos críticos e criativos. Até porque boa parte dos professores não foi educada utilizando as mídias hoje disponíveis, e por isso possuem resistências e dificuldades que muitos alunos não conhecem. Em função dessa dificuldade, é importante ressaltar que estímulo e cobrança são atitudes diferentes, e que a simples cobrança de que os professores usem os meios pode atuar no sentido contrário ao estímulo quando não vier acompanhada de formação e infraestrutura adequadas.

Também é preciso estimular os alunos - principalmente em núcleos de EJA ou mesmo no ensino médio, quando os alunos são de uma faixa etária maior e por isso podem compreender melhor tal papel - a participar na formulação de seu próprio caminho de aprendizagem. Porque não é possível imaginar que se possa estimular alguém a se expressar através das mídias ou de qualquer forma na sociedade, se essa pessoa não for também estimulada a se expressar na escola.

Assim, atuar na escola usando as mídias como ferramentas pedagógicas, como objetos de estudo e como formas de expressão, de forma entrelaçada e complementar, se mostra fundamental. No caso relatado, pudemos observar como essa complementariedade se dá de forma não segmentada, mas sim como parte de um contexto que busca chegar ao objetivo pedagógico estabelecido.

No entanto, conectar estas três vertentes em um único processo não é uma tarefa fácil. Para evitar a segmentação, a abordagem dos aspectos-chave proposta por Bazalgette (1992) mostrou-se interessante na formação dos professores, pois à medida que eles vão enxergando que o ambiente midiático é composto por um complexo que pode ser abordado por diversos vieses complementares, e à medida que enxergam tais fatores em seu dia a dia e na sociedade, podem passar a incorporá-los em sua prática educativa, o que torna mais fluida a proposta de trabalho com, sobre e por meio das mídias na escola.

## AUDIOVISUAL USE IN YOUTH AND ADULTS EDUCATION

**Abstract:** This paper reflects about production and use of audiovisual media in education for youth and adults, using a concrete experience and taking as theoretical background the media education studies and the understanding of media as contemporary cultural artifacts, operated collectively or individually, and that affect people as well as are affected by them when both are put into a communication process.



**Keywords:** Media-Education. Audiovisual. Education for Youth and Adults.

### Referências

BAZALGETTE, C. Key aspects of Media Education. In: **Media Education, an Introduction**. BFI: London, 1992, p.199-219.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BENTO M.C.M.; CAVALCANTE, R.S. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular em sala de aula. **Revista Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena/SP, v.4, n.7, jan/jun. 2013, p. 113-120. Disponível em <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eecom/index>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BUCKINGHAM, D. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. London: Polity Press, 2002, 219 p.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Cidade Futura: Florianópolis, 2006. 264 p.

OROFINO, M.I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. 176 p.

OESTERREICHER, W. Pragmática del discurso oral. In: BERG, W.B. e SCHÄFFAUER, M. (Org.), **Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina**, Tübingen: Narr, 1997, p. 86-97.

PEREIRA, S.C. **Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis**. Florianópolis, Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 2008.

VILCHES, L. **La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión**. 8.ed. Ediciones Paidós, Barcelona, 1984.