

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

**KELLY DA SILVA FERNANDES**

**CENTRAL DE MÍDIA SH:**

**Quatro anos de educomunicação em Porto Alegre**

**Porto Alegre  
2015**

**KELLY DA SILVA FERNANDES**

**CENTRAL DE MÍDIA SH:**

**Jornal, revista, rádio, audiovisual, blog – Quatro anos de educomunicação em uma escola da rede municipal de Porto Alegre**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

**Orientador(a): Marcelo Magalhães Foohs**

**Porto Alegre  
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Cleusa da Silva Fernandes e à minha irmã, Bruna da Silva Fernandes,  
por serem minha *ohana*, minha base, meu tudo;

Ao Pedro Andrade, pelo amor, pelo carinho e pelo apoio;

À Michelle Ferraz de Moraes e à Mirtha Vasques Rodrigues, minhas amigas, por estarem do meu  
lado na luta que sempre continua de nos descobrirmos professoras;

À Paula Terra Nassr, Márcio Luciano Gomes e Daniela da Rosa Mello, meus colegas que se  
tornaram amigos no trabalho em comunhão;

Ao Jesualdo Freitas de Freitas, por acreditar sempre no meu trabalho e me apresentar a  
educomunicação;

Aos meus colegas e amigos que tomaram parte e aos que ajudaram indiretamente, nas conversas,  
reflexões e com o exemplo de seus belos trabalhos;

Ao meu orientador, Marcelo Magalhães Foohs e à Ketia Kellen Araújo da Silva, que me auxiliaram  
a encontrar um caminho nessa pesquisa;

A todos os meus alunos e ex-alunos que participaram da Central de Mídia SH:  
Continuem acreditando que com trabalho em parceria vocês podem mudar o mundo.

## RESUMO

A escola de hoje se insere em uma sociedade na qual a mídia tem presença garantida, seus alunos já nasceram nesse contexto e precisam saber agir nele para não ser excluídos da sociedade da informação. Algumas escolas já têm iniciativas nessa linha, esse trabalho trata de uma delas. Central de Mídia SH é um projeto que ocorre em uma escola municipal de Porto Alegre. Nele, alunos produzem textos escritos, áudios e vídeos para jornal, blog, rádio e televisão online, em uma proposta educacional. Visando à formação de cidadãos que não sejam consumidores passivos da mídia de massa e que saibam expressar sua própria voz, a Central parte dos interesses dos alunos como motor para participação em projetos, usando a tecnologia disponível na escola e a que os próprios alunos já possuem: laboratório de informática, projetor, celulares. O resultado é que os alunos apresentam maior autonomia, mais autoestima, desenvolvem a linguagem, habilidades sociais, senso de cooperação e podem ver na prática o alcance de suas produções.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Mídias na Educação. Ensino de português. Escola Pública.

## RESUMEN

Se inserta la escuela actual en una sociedad donde los medios de comunicación han garantizado su presencia, sus estudiantes nacieron en ese contexto y deben saber cómo actuar en ello para no ser excluidos de la sociedad de la información. Algunas escuelas ya tienen iniciativas en la línea, ese trabajo trata de una de ellas. Central de Mídia SH es un proyecto que se lleva a cabo en una escuela municipal de Porto Alegre. Allá, alumnos producen textos escritos, de audio y vídeo para el periódico, blog, radio y televisión online, en propuesta educucomunicativa. Para la formación de ciudadanos que no sean consumidores pasivos de la media de masa y que sepan expresar su propia voz, a Central empieza de los intereses de los alumnos como motor para participación en proyectos, usando la tecnología disponible en la escuela y la que los propios alumnos ya poseen: laboratorio de informática, proyector, móviles. El resultado es que los alumnos presentan más autonomía, más autoestima, desarrollan el lenguaje, habilidades sociales, sentido de cooperación y pueden ver en la práctica el alcance de sus producciones.

**Palabras-clave:** Educomunicación. Media en la Educación. Enseñanza de portugués. Escuela Pública.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. EMBASAMENTO TEÓRICO: EDUCOMUNICAÇÃO.....	16
3. METODOLOGIA: APLICAÇÃO DO PROJETO EM 2015.....	30
4. RESULTADOS.....	36
5. CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXO A.....	47
ANEXO B.....	49

## 1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais, nosso dia a dia é preenchido por interações mediadas por recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o jornal impresso, o rádio e a televisão até os mais novos, convergindo para a Internet e para o celular. Nossos alunos do ensino fundamental já estão inseridos nesse mundo virtual, em maior ou menor escala, porém nem sempre essa inclusão digital, midiática e comunicativa se dá concomitantemente a um desenvolvimento crítico. A escola pode aproveitar a oportunidade ao dispor de tanto material para investir na formação desse aluno, enquanto usuário receptor dessa informação e até mesmo como produtor de material midiático. Nesse trabalho, relato uma iniciativa nesse sentido que ocorre desde 2012, em uma escola municipal de Porto Alegre, com suas superações e percalços. Nessa parte inicial, é traçado um histórico do projeto, desde seu início até 2014.

A escola em questão já tinha história na área de mídias, cujo uso foi naturalmente se direcionando para a área da educomunicação. Na sala de aula e em turno inverso, a instituição já foi palco de trabalhos com rádio, audiovisual, jornal escolar, redes sociais e blog. Iniciativas isoladas de professores de filosofia, de português, de história, de artes e de monitores de oficinas do Mais Educação, aos poucos essas mídias convergiram para uma centralização, que culminou na criação, em 2012, da **Central de Mídia SH**. Ainda que de forma não intencional, esses professores e alunos estavam desenvolvendo um trabalho educ comunicativo, conforme a definição de Soares (2012) de educomunicação: “essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade.” Não se tratava apenas de didática, nem da aplicação pura e simples das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino, ou só “educação para a mídia” (p. 12), porém englobava esses elementos. A criação da Central de Mídia foi uma forma prática de interligar os projetos preexistentes, que eram independentes, tecendo relações onde antes havia fragmentação e isolamento.

### 1.1 Ano de 2012 – Rádio, Jornal, Blog

Cada um dos veículos que compõem a Central de Mídia SH, desde sua origem, tinha como finalidade dar uso social real aos trabalhos dos alunos, na busca de uma aprendizagem mais



significativa. Nesse momento inicial, a rádio escolar começava a se delinear, com alunos criando vinhetas e registrando debates feitos em sala de aula durante a aula de filosofia, cujo professor também era responsável, em turno inverso, pela coordenação do projeto de Robótica da escola.

Durante a aula de português do 8º ano, alunos sugeriram à professora a criação de um jornal escolar para veicular textos e outros materiais produzidos por eles. Apesar de ambas as mídias começarem a ser elaboradas ao mesmo tempo, havia inúmeras limitações quanto ao tempo e espaço para troca de ideias entre os grupos que as organizavam. A solução para o problema foi a criação de um grupo fechado na rede social Facebook, onde alunos e professores podiam se encontrar virtualmente e trocar informações e materiais. A rádio ganhou um blog, para disponibilização do material produzido online; e a Central ganhou outro blog, para publicação de textos e material visual e uma página no Facebook, para divulgação. Após algumas reuniões presenciais e online, para definição das funções que cada aluno e professor exerceria, deu-se início à produção dos materiais. Cada um dos canais ganhou seu próprio nome: no Facebook, grupo e página foram batizados como Central de Mídia SH, assim como o blog da Central; a rádio ganhou o nome de SH Sonora; o jornal impresso foi chamado Jornal SH.

O grupo de professores que inicialmente assumiu a frente desse projeto entendeu que nele haveria grandes possibilidades de motivar os alunos, de fazer sua aprendizagem mais significativa e contextualizada. A preocupação desses docentes era que os alunos recebiam desde cedo uma quantidade de informação crescente, portanto era necessário fazê-los críticos a respeito do que assistiam, ouviam e liam, sujeitos, não apenas objetos da história, como em Freire (2014a), quando trata sobre a (pretensa) neutralidade do estudo e do ensino. Discutindo, decidindo, escrevendo colaborativamente, eles poderiam perceber-se “capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.” (p.75).

O projeto, desde seu início, lançou mão de recursos das TICs, sem, no entanto, restringir-se a eles ou tê-los como objeto principal de estudo. O acesso à Internet e o uso de softwares para edição de imagem e diagramação foram acontecendo conforme a necessidade de expressão e organização do grupo avançava; dessa forma, o objetivo principal da Central desde seu início não era ensinar o uso das tecnologias em si, mas utilizá-las para criação coletiva de produtos educacionais. Nota-se o mesmo “entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP” enquanto “um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude.” (SOARES, p. 13). Isso acontecia sem que, no entanto, se soubesse estar produzindo educação, naquele momento.

A interação entre os participantes da Central de Mídia SH, desde o início, se pautou por princípios democráticos e de construção coletiva, colaborativa. Os alunos iam, aos poucos, percebendo que suas palavras podiam alcançar a realidade e que, com elas, podiam interagir e mudar o mundo que os cercava. Esse é um dos resultados esperados de projetos educacionais, nos quais a juventude pode expressar seus “sonhos cotidianos”, produzir cultura através do uso dos recursos da comunicação e da informação e almejar a transformação da realidade local.

Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática da vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educacional. (Soares, 2012, p.27)

O periódico foi publicado mensalmente de julho a dezembro de 2012. Nesse período, os alunos produziam entrevistas, notícias, textos de opinião, editoriais, tirinhas e enviavam seus textos via grupo fechado para a revisão pela professora de português, assim como recolhiam produções de alunos da escola que não participavam do grupo, para publicação. Após revisados, os textos eram baixados por alunos responsáveis pela diagramação do material, feita utilizando o software livre Scribus. Com as páginas montadas, o jornal era impresso na escola, na impressora da sala do Projeto de Robótica, em folhas A4 comuns, posteriormente dobradas ao meio. Os exemplares impressos eram vendidos pelo preço de custo, simbólico, para pagar as cópias, conforme decisão tomada pelo grupo, que queria valorizar o próprio trabalho e sustentar o projeto de forma independente. Paralelamente, SH Sonora cobria eventos da escola e fora dela, sob comando de oficinairo do Programa Mais Educação. Festas escolares, competições municipais, apresentações, campeonatos de robótica eram registrados por alunos ao microfone e depois postados no blog da rádio. O trabalho dos alunos foi recompensado com um convite para uma hora semanal da rádio comunitária do bairro, em que eles se revezavam para atender ouvintes ao vivo e apresentar o programa.

### **1.1 Ano de 2013 – Rádio e Revista**

Em 2013, o tempo da equipe para organizar o jornal, que já era pouco, se tornou ainda mais escasso, por causa da organização dos horários dos professores. Os alunos ainda se interessavam pela produção de textos e queriam que o jornal voltasse a ser distribuído, inclusive já tinham começado a escrever seus textos; porém a periodicidade ficou comprometida, não havia tempo para

fechar o jornal.

Surgiu a ideia de transformar o jornal mensal em uma revista, com mais páginas e menos edições, em papel couché, colorida, com projeto gráfico renovado, aproveitando as produções que os alunos já estavam escrevendo e permitindo um prazo maior para finalização. A SH Revista teve apenas um exemplar publicado e foi financiada com recursos da escola, tendo distribuição obrigatoriamente gratuita. A rádio, ainda sob coordenação do monitor do Mais Educação, seguiu produzindo e com seu espaço na rádio comunitária.

Sem vínculo com a Central, mas trabalhando também com mídias, o grupo de audiovisual da escola – Cine Toxic SH – produziu vários curtas, que foram postados em um canal do YouTube destinado a esse fim. Os filmes, de diferentes gêneros, foram assunto de textos publicados pelos alunos no jornal e no blog e apresentados na Mostra Olhares da Escola, na Usina do Gasômetro. A coordenação desse projeto foi inicialmente do professor de história, que recebeu formação do Programa de Alfabetização Audiovisual; posteriormente essa função foi assumida pelo professor de Arte-educação, com habilitação em Música.

### **1.1 Ano de 2014 – Mídias na Educação, Usina e o novo canal**

Em 2014, a história da Central tomou um novo rumo. Os alunos participantes do projeto no ano anterior, em sua maioria, completaram o ensino fundamental e saíram da escola, assim como alguns professores. No primeiro semestre, a Central de Mídia SH não teve publicações. Foi o período da Olimpíada de Língua Portuguesa, em que as turmas de C10, C20 e C30 da escola participaram da competição e os textos escritos foram transformados em um livro. Cada aluno-autor ganhou um exemplar.

Em meio ao recesso de inverno, professores da rede municipal foram convidados por e-mail a participar de um curso chamado *Usina*. A chamada não trazia muitos detalhes sobre o que seria a formação, apenas provocava pedindo que professores “transformadores” se inscrevessem para “mudar a educação municipal”. A inscrição, online, pedia que o candidato descrevesse projetos inovadores que tivesse desenvolvido junto a seus alunos e que, se houvesse registro, enviasse o material ou o link dele. Por sugestão de outra professora de português, inscrevi um filme, enfocando um debate sobre o funk, feito por alunos de C30 durante as aulas de português, no ano anterior – vários deles eram também participantes do grupo que produzia o jornal e a rádio.

Após a seleção, de oitenta inscritos foram efetivamente escolhidos trinta professores para cursar o *Usina: Laboratório de Aprendizagem Criativa*. Na primeira aula, a dinâmica da proposta foi explicada: foi dada preferência para escolas em que houvesse duplas ou trios de professores selecionados, porque os projetos produzidos no curso seriam aplicados com maior facilidade nessas escolas, na segunda parte do curso. A primeira seria composta por palestras e/ou oficinas apresentando as principais tendências de vanguarda em educação no mundo; na sequência, seria elaborado um projeto para colocação em prática desse planejamento e, na finalização, a apresentação dos trabalhos entre as equipes em um sarau. Desde o início ficou claro o objetivo de registrar em vídeo cada um dos projetos, para a composição de um DVD que seria distribuído nas escolas, com a função de multiplicar a iniciativa.

Nossa escola se viu representada por mim, professora de português de C10, e pela coordenadora cultural. O curso começou com questionamentos acerca das mudanças pelas quais o mundo tem passado e a rapidez cada vez maior com que elas vêm ocorrendo. A escola tradicional, segundo a análise que foi feita, não estaria se adaptando a esse mundo pós-industrial e conectado em que vivemos; portanto as especificidades dos alunos de hoje, dessa geração, não estariam sendo atendidas pela educação formal. A partir dos questionamentos nas primeiras aulas do curso, começou-se a pensar possibilidades e necessidades dessa nova educação escolar.

Uma por aula, foram apresentadas e trabalhadas novas tendências educacionais, que já vigoram em outros lugares ao redor do mundo e que poderiam atender às demandas observadas no nosso alunado. A partir da experiência, os professores pensavam novas formas de ensinar. Criar e contar histórias; estar em um barzinho, comendo e bebendo enquanto assiste a uma aula; velejar no Guaíba; simular uma viagem de avião; brincar de massinha e resolver problemas colaborativamente; compreender a lógica do diálogo e tentar pô-la em prática; abrir-se para novas experiências pedagógicas como a da Escola Lumiar, da Escola da Ponte e do Projeto Âncora; brincar com um notebook escolar; criar personagens foram algumas vivências dos professores ao longo desse curso.

Ao fim desse período, as professoras participantes que representavam a escola precisavam elaborar seu projeto, testá-lo e executá-lo. Aproveitando a oportunidade para unir o planejamento de português do segundo semestre com a programação da Coordenação Cultural e vendo que seriam possíveis vários cruzamentos entre as tendências estudadas e o projeto de anos anteriores, optou-se por reeditar a Central de Mídia SH, integrando o já construído às novas aprendizagens das professoras.

Esse planejamento da aula de português era baseado em uma sequência didática elaborada por mim como cursista da *Especialização em Mídias na Educação 3ª Edição*, do CINTED-UFRGS,

para a disciplina de Integração de Mídias na Educação. Nessa sequência didática, já se previa a adequação do projeto – que era iniciativa extraclasse durante 2012/2013 – para o contexto de sala de aula regular.

A Central de Mídia SH 2014, dessa forma, teve um alcance muito maior que nos anos anteriores. Com o acréscimo da linguagem televisiva, passaram a ser quatro os veículos de comunicação: jornal, rádio, televisão e blog; cinco turmas atendidas; cerca de 120 alunos. A proposta era baseada na experiência pregressa, porém ampliada e adaptada conforme as contribuições das tendências do curso *Usina* e do *Mídias na Educação*. Essas tendências aproximaram ainda mais o projeto da “educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento” como define Soares (2012) ao optar “pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.” (p.38).

Segundo a lógica da gameficação, uma das tendências educacionais enfocadas no Usina, a produção de materiais foi feita por etapas e cada uma delas só poderia ser executada pelo aluno que tivesse terminado a anterior. Individualmente, cada estudante devia produzir um texto com sua ideia de trabalho pronto, fosse um programa de TV ou rádio, fosse um texto para o blog ou jornal. Na sequência, os alunos que terminavam seus trabalhos reuniam-se para decidir que trabalhos seriam postos em prática, quais seriam realizados individualmente, quais em dupla e quais em grupo. Por fim, recebiam uma “credencial”, um crachá, que lhes dava passe livre para recolher material a fim de produzir seus trabalhos – entrevistas, vídeos, áudios etc. De posse desse crachá, “credenciados”, os alunos podiam acessar o pátio ou outros setores para entrevistar, fotografar e filmar, desde que com autorização das pessoas abordadas. Os alunos credenciados utilizavam, além dos tradicionais papel e caneta, as câmeras fotográficas e de vídeo de seus próprios celulares, além dos aplicativos de gravador de áudio presentes nesses aparelhos. O índice de alunos que possuíam equipamento suficiente para executar a tarefa foi levantado inicialmente e mostrou-se bastante alto em todas as turmas, pelo menos metade dos presentes trazia celular que contava com esses recursos; normalmente essa parcela era um pouco maior que 50%. Assim, eles eram encorajados a trabalharem em duplas ou trios, auxiliando os colegas que quisessem fazer vídeos, fotos ou áudios e que não tivessem celular, ainda que pudessem optar apenas por escrever à mão nessa fase e depois digitar seus textos no laboratório de informática, caso quisessem publicar no jornal ou blog.

A perspectiva educomunicativa, ao contrário do que muitos pensam, depende menos da tecnologia presente que da própria maneira de encarar a ensino-aprendizagem, baseada na democracia e no dialogismo. Sobre isso, Soares (2012) coloca que “a relação dialógica não é dada

pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano. Trata-se de uma decisão ético-político-pedagógica, que necessita, naturalmente, ser circundada pela definição de tecnologias de auxílio.” (p. 38). A colaboração entre colegas, nessa fase, pode ter sido mais significativa para os alunos que simplesmente possuir a ferramenta para concluí-la sozinhos. Além disso, ancorar o projeto na dependência de que a escola ou a rede fornecessem material em número suficiente para que toda uma turma pudesse usar de cada vez, ainda que em duplas ou trios poderia inviabilizar o trabalho. A falta, a demora habitual ou a quantidade insuficiente de itens que se percebe que chegam na escola pública muitas vezes prejudicam a execução de propostas diferenciadas.

Essas duas etapas já inseriam as noções de descentralização, tirando o foco do professor e incentivando o diálogo entre os alunos e de personalização do ensino-aprendizagem, pois os interesses deles eram contemplados ao decidirem o que queriam produzir e em que veículo preferiam publicar.

A aplicação da Central de Mídias SH em 2014 apresentou bons resultados, mas houve problemas também. Os alunos com maior autonomia e liderança, participaram bastante, produziram e publicaram. Os mais dependentes e com menos iniciativa, talvez acostumados a receberem instruções mais diretivas, tiveram dificuldades em várias etapas do projeto. A auto-organização foi outro problema. Muitos alunos que participaram não chegaram a ter seu material publicado, porque não puderam terminá-lo a tempo de fazer as edições previstas. Essas observações também demonstram a diferença que um trabalho educacional mais amplo e continuado faria para esses alunos e indicam que seria necessário um tempo maior para atendimento de cada aluno, portanto seria mais adequado grupos menores de alunos, além de maior estímulo para que se ajudassem entre si, comportamento desencorajado pela escola tradicional, que prefere a passividade e o individualismo.

O saldo final, porém, foi positivo. Um número do jornal foi impresso e distribuído, várias postagens feitas no blog, alunas compareceram à escola em pleno domingo de votação para presidência e governo estadual e entrevistaram os votantes – áudios foram postados na rádio-blog – alguns vídeos novos foram para o canal do YouTube da Saint TV, ainda mesclando fotos e vídeos, pois os alunos estavam aprendendo a lidar com a técnica. Depois dessa etapa, condensamos o trabalho em apenas um dia, com os alunos que já tinham seus textos. Conforme já definido no curso, a equipe de filmagem do *Usina Criativa* visitou a escola para registrar o projeto, a fim de compor o DVD que seria enviado para as escolas. Nesse dia, os alunos novamente digitaram seus textos, editaram seus vídeos, áudios e diagramaram o jornal. A rádio foi rádio-pátio por um dia, que seria o primeiro, com alunos-radialistas e alunos-repórteres, ao vivo, durante o recreio,

entrevistando os colegas no pátio.

Ainda em 2014, projeto participou da Mostra Virtual de Inclusão Digital da SMED de Porto Alegre, com uma apresentação *online* e votação aberta. Em novembro, houve o sarau de final de curso do Usina. Todavia, dificuldades internas levaram ao fim da oficina de rádio do Mais Educação e não foi possível levar adiante a ideia da rádio-pátio, que exigia mais pessoal. Ainda assim, a Central foi apresentada como projeto de turno inverso, dentro do Cidade Escola e, diante da aprovação pela SMED, passou a ser parte do turno integral em 2015, com oficinas às segundas-feiras e quartas-feiras pela manhã.

Embora o trabalho educomunicativo se configure como menos teórico e mais prático, há história, pesquisa e filosofia em suas bases. O capítulo seguinte será dedicado às concepções teóricas que embasam o projeto já feito e o corrente em 2015. Os principais conceitos da educomunicação, a pedagogia da autonomia de Freire, as origens do jornal escolar com Célestin Freinet e as relações entre comunicação e educação na América Latina, em Kaplún, serão os principais dos fundamentos dessa parte.

O terceiro capítulo tratará da metodologia usada nas oficinas de 2015, cotejando a teoria e a prática. Nessa parte serão descritas mais detalhadamente as atividades da Central de Mídia SH 2015, com status de projeto de turno integral.

No quarto capítulo será apresentada a avaliação do projeto pelos alunos, em um texto, e ex-alunos, coletada mediante questionários. Seguir-se-á à análise dos resultados parciais do projeto e das avaliações feitas pelos participantes atuais e das edições antigas.

## 2. EMBASAMENTO TEÓRICO: EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação constituiu-se como um campo teórico recentemente. As ideias que o fundamentam, no entanto, remontam ao início do século XX, em práticas e teorias educacionais que representavam distanciamento em relação ao ensino tradicional. Soares (2012), apresentando as bases da educomunicação e buscando construir uma imagem do que seria um educador, aponta Freinet, Freire e Kaplún como precursores da área. O francês, pela prática do jornal escolar e por privilegiar a expressão livre dos alunos, o brasileiro por sua “teoria educacional centrada na comunicação dialógica e participativa” e o argentino pela reflexão acerca da leitura crítica da mídia e da comunicação educativa (p. 54).

Na França, em zona rural, Célestin Freinet privilegiava o trabalho e a auto-organização dos alunos como métodos pedagógicos, em detrimento do uso da cópia e de cartilhas prontas muito em voga em sua época; no Brasil, Paulo Freire desenvolvia seu método de alfabetização e educação baseado nas vivências dos alunos e nas palavras e temas que geravam seu mundo, escrevendo textos voltados a “educadores progressistas”, onde dava ênfase às possibilidades de intervenção na realidade que a educação dialógica pode oferecer. Na América Latina vão surgindo outros exemplos de iniciativas que convergem para o que hoje entendemos como educomunicação. Mario Kaplún foi um desses educadores e preocupou-se em compartilhar suas teorias acerca da relação entre educação e comunicação por meio de livros como *Una pedagogía de la comunicación*. Façamos um pouco de cada um deles e de sua contribuição aos projetos educacionais do século XXI – como é o caso da Central de Mídia SH.

### 2.1 Jornal Escolar

Nascido no final do século XIX, Freinet tornou-se professor em um tempo no qual os meios de comunicação praticamente se restringiam ao jornal e ao rádio. Proveniente de família de camponeses pobres, cursou a Escola Normal de Professores, em Nice. Alistou-se no exército na Primeira Guerra, onde foi gravemente ferido. Desde esse episódio, sofreu com problemas no pulmão direito, o que “ele próprio interpretava como causa parcial do caráter inovador de suas ideias pedagógicas, em que a atividade dos alunos substituiu em boa medida a técnica 'giz e cuspe' do



professor”, segundo Legrand (2010, p. 11-12). Recém formado, foi lecionar em um vilarejo nos Alpes, onde passou a desenvolver a comunicação escolar e travou contato com a Educação Nova.

Freinet defendia que as crianças – seu público como pedagogo – tinham a tendência natural para o aprender, manifesta na curiosidade pelas coisas do mundo, porém, que o meio escolar, em sua tradição escolástica herdada da educação religiosa, as distanciava de sua necessidade de conhecer e, inclusive, podia criar aversão ao estudo. Impedir os alunos de experimentar e de errar, sob pretexto de protegê-los, os tornaria tão vulneráveis e despreparados quanto ovelhas que não saem do estábulo, como ele explica com analogias que remetem ao campo, ao seu tempo como pastor.

Apesar da tecnologia disponível na época ter se tornado peça de museu hoje em dia, – a pedagogia Freinet soa ainda como uma inovação tida como inatingível (ou indesejada...) para muitos professores e gestores e como algo desconhecido para a maioria dos alunos. O limógrafo, uma imprensa artesanal aperfeiçoada por ele para permitir que as próprias crianças imprimissem o jornal, o mimeógrafo e a linogravura já não são vistos nas escolas. Porém, o avanço das TICs permite atualizar tanto a correspondência escolar, que já pode contar com o e-mail, a videoconferência e o blog; quanto o jornal escolar, hoje digitado em editores de texto, no computador, diagramado com softwares específicos e impresso a laser, na própria escola, de forma rápida e limpa, ainda são recursos pouco aproveitados. A Internet liga o mundo todo e praticamente elimina os gastos do método Freinet.

Para a educação em geral e para a educação linguística em particular, as técnicas Freinet apresentam um mar de possibilidades. Enfrentamos uma crise que se agrava no ambiente escolar, com o advento da sociedade da informação. A escola precisa, cada vez mais, ressignificar suas práticas, dar sentido aos saberes que guarda e despertar o interesse no aluno que atende. Sem o interesse, o aprendizado não se conclui, conforme explica Legrand, 2010:

O essencial deve provir do próprio aluno. Ora, a necessidade de saber nasce do obstáculo, da descontinuidade nas evidências, da ignorância e da pesquisa que levará ao conhecimento. Para ser eficaz, a busca do conhecimento deve ser espontânea, motivada pela necessidade interior daquele que procura e pesquisa por conta própria, o que, evidentemente, incluirá erros e acertos. (p. 29-30)

Portanto, valorizar o interesse não significa ceder a uma sociedade do espetáculo e alimentar um suposto apetite desenfreado que crianças e adolescentes tenham por fazer apenas o que lhes é agradável e não exige esforço. O objetivo, nesse caso, seria procurar métodos eficazes de ensinar, isso sim, função reconhecida da escola. A curiosidade é um combustível que levará naturalmente o jovem a aprender; direcioná-la para os conteúdos que a escola se dispõe a propagar torna o processo mais eficiente e – por que não? – também mais prazeroso. O método não é bom ou ruim em si, mas

em função de sua capacidade de abrir o “apetite de saber” próprio da natureza humana (FREINET, 2004, p.16-17).

A adaptação de suas técnicas à nossa escola atual pode ser feita com alguma facilidade, em vista do desenvolvimento da informática nos últimos anos. Já não se precisaria do trabalho com a tinta e o rolo, com a montagem dos caracteres – embora o resgate dessa parte manual que o pedagogo francês tanto valorizava não seja impossível, pois o computador, a impressora e o acesso à Internet podem ser encontrados em cada vez mais escolas. O principal motor desse trabalho, no entanto, segue sendo o mesmo: o desejo do aluno de se expressar, de significar o que sente e pensa, a vontade de comunicar, próprio do ser humano, que tarefas escolares tradicionais não contemplam (FREINET, 1974, p. 96). E com o acesso das classes populares à educação formal, se torna ainda mais importante estudar a realidade em que a comunidade escolar está inserida e problematizar suas necessidades, práticas e vivências também como assunto que interessa ser estudado e acerca do qual se pode refletir em contexto educativo.

O desejo de comunicar transformará o estudo do entorno em observação meticulosa, com a finalidade de transmitir algo a pessoas estranhas àquele entorno. Além disso, identifica-se e cria-se o meio técnico capaz de viabilizar essa comunicação, vale dizer, a *imprensa escolar* e a *linogravura*. Estudo do entorno, imprensa, jornal e correspondência escolares tornar-se-ão instrumentos primordiais de uma revolução pedagógica. As fitas magnéticas e o gravador de rolo, o filme e, hoje em dia, a câmera de vídeo, complementarão mais tarde o arsenal técnico dessa comunicação que se torna o objetivo concreto da aprendizagem da escrita e da criação e edição de textos. (LEGRAND, 2010, p. 16)

Essa concretude que a imprensa escolar dá ao objetivo da aprendizagem serve como justificativa e como motivação. Freinet defendia que não haveria maneira de obrigar uma criança a aprender. Pode-se obrigá-la a executar tarefas e repetir comportamentos, porém o aprendizado depende de uma disposição prévia, do tateio experimental e de vivências significativas; se não houver esses elementos, ele não ocorre. Repete-se hoje, amanhã se esquece. Para explicar essa atitude inicial que desencadeia o processo de aprender, o pedagogo francês usava uma parábola que falava sobre o cavalo e a sede.

Nela, um homem desacostumado com a vida no campo, decide dar de beber ao cavalo antes de sair com ele, para economizar tempo e incomodar-se menos. Diante da recusa do animal, que só quer ir para o campo, ele fica indignado e pergunta “Desde quando são os animais que mandam?”. Confrontado, insiste que o cavalo beba. Puxa pela rédea, bate nele com força, empurra – o cavalo vai até a beira do bebedouro, enquanto ele tenta acariciá-lo, questionando-se sobre os motivos que o levam a não beber, se seria por medo. Mostra-lhe a água limpa, enfia as ventas do cavalo na água. Mas nada o faz beber. É quando chega um camponês mais experiente, que simplesmente lhe explica que não é assim que se lida com um cavalo. “Ele é menos estúpido que os homens, sabe? Ele não está com sede... Pode matá-lo, mas ele não beberá. Talvez ele finja que está bebendo, mas vai cuspir

em você a água que está sorvendo... Trabalho perdido, meu velho!...”. O cavalo não sente sede de manhã, explica ele, o animal precisa comer até se fartar e quando tiver sede, buscará por conta própria o bebedouro.

É assim que sempre nos enganamos, quando pretendemos mudar a ordem das coisas e obrigar a beber quem não tem sede... Educadores, vocês estão numa encruzilhada. Não teimem numa “pedagogia do cavalo que não tem sede”. Caminhem com empenho e sabedoria para a “pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedouro”. (FREINET, 2004, p. 16-17)

O jornal escolar e outros métodos da educação Freinet tencionam despertar no aluno essa “sede” que o fará procurar pelo conhecimento, ao contrário da educação tradicional que parte de um programa pré-estabelecido e por motivações externas às do aluno – tentando dar-lhe de beber antes que sinta necessidade disso. Usar elogios, carícias, promessas ou mesmo a violência não funciona, porque simplesmente não se obriga o cavalo a ter sede.

E, cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser. Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da escola. É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. (FREINET, 2004, p. 18-19)

“A vida prepara-se pela vida”, é uma máxima da educação freinetiana. Em oposição, a escola tradicional funciona como um estábulo que mantém suas ovelhas longe de qualquer “perigo” que a vida lá fora possa representar; porém, ao não as expor a essas dificuldades que as fariam mais fortes, torna crianças em futuros adultos dependentes e com pouca desenvoltura no trabalho (FREINET, 2004, 25-26). O contexto escolar cheio de barreiras, discursos escolhidos e livros artificiais não retrata a *vida*, pela qual a criança sente-se fortemente atraída. Essa escola que não permite que o aluno se suje, se arrisque, se machuque é qualificada por Freinet de “bem conformista”, na qual o excesso de “lições e deveres... Deveres e lições...” encherá seu “espírito” “de crostas de lodo...”, ainda que esteja mantendo o corpo limpo e seguro. “E depois você se espantará se seu filho for manualmente desajeitado, hesitante nas brincadeiras ou nos trabalhos, inquieto e tímido diante das exigências do esforço”, previa o francês, enfatizando que o aluno assim preparado seria “desequilibrado num mundo onde já não basta saber ler e escrever, mas em que é preciso apreender com decisão e heroísmo”. (FREINET, 2004, p. 25-26)

As exigências sociais do início do século XX, com a crescente urbanização e industrialização, são bastante diferentes das dessa segunda década do século XXI. As necessidades e especificidades das crianças e adolescentes de hoje certamente são, também, diversas em relação

aos estudantes daquela época. A lógica de Freinet, no entanto, aplica-se quase que perfeitamente à situação dos alunos de hoje em dia: a escola precisa educá-los para saber muito mais que ler e escrever. A escola de amanhã que a pedagogia freinetiana anunciava não chegou, mas já é tempo.

## 2.2 Educação libertadora

Essa leitura da palavra escrita, hoje se reconhece insuficiente para formação humana crítica, que reconhece que a leitura precisa ser uma forma de ler o mundo. Um outro educador precursor da educomunicação é o educador brasileiro Paulo Freire, que tratava em seus textos e na sua prática dessa leitura de mundo. Como seu colega francês, Freire também nasceu no campo e integrava suas vivências rurais e o mundo do trabalho ao desenvolvimento de seu pensamento pedagógico. Entendendo a educação como prática libertadora em uma sociedade desigual, Freire dedicou-se em seus escritos à busca da abertura dialógica do processo de ensino-aprendizagem, entendendo a educação como fundamental na tomada de consciência dos oprimidos e em sua constituição como sujeitos. A curiosidade, a sede de saber são tidos como peças-chave na concepção freireana de educação, assim como em Freinet.

Freire defendia que mais importante que pensar em uma “aula dinâmica” em termos “de técnicas, de materiais, de métodos” o educador precisava reconhecer que em educação “a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”. (FREIRE, 2014a, p. 84)

A participação ativa e a reflexão constante também são incentivadas em uma “educação libertadora”, defendida por Freire. Enquanto o ensino tradicional conteudista parte de um programa previamente estabelecido sem procurar suscitar no aluno o interesse por aquele assunto; a educação libertária de que fala Freire desloca o foco para as questões que se põem realmente para aqueles educandos, procurando pelo diálogo torná-los críticos.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos sabiam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 2014a, p.83)

Freire opõe o “ensino bancário”, em que a transmissão e acúmulo de conhecimento são os objetivos principais, a uma prática problematizadora da realidade que o educando vive (2014b, p. 79). O processo de aprender, segundo ele, ainda que sob uma perspectiva “bancária”, pode levar à superação do autoritarismo e o próprio “bancarismo”(2014a, p. 27). Essa problematização, no entanto, só pode ocorrer em um clima de respeito pela autonomia do educando e não significa que o educador deva abrir mão do conteúdo.

Todos somos inacabados, porque em nossa condição de gente precisamos reconhecer nossa incompletude e a constante busca a que ela leva. É em função desse inacabamento que devemos respeitar a autonomia do educando, seja criança ou adulto. Há uma humildade decorrente do reconhecimento de sua própria inconclusão por parte do educador. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2014a, p. 58). O professor que desrespeita o aluno, seja em seu gosto, suas curiosidades, sua maneira de se expressar, que usa a autoridade para desqualificar sua “rebeldia legítima”, que não impõe limites à liberdade de seu aluno ou que não ensina e não acompanha seu aprendizado – conforme é seu dever – está, nessa visão, transgredindo princípios éticos (p.59), sendo autoritário ou seu oposto, licencioso.

É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2014a, p. 59)

A educomunicação se apoia amplamente na ideia de aprender coletivamente, uns com os outros, em contraposição ao aprendizado individual exigido ou incentivado pela concepção tradicional de educação, que tende a valorizar a padronização e rotular a diferença como um problema. O respeito a essa mesma diversidade é visto por Freire como oportunidade de aprendizagem e crescimento para o educando.

Freire destacou-se como opositor da ditadura militar brasileira e defensor da educação democrática. A prática pedagógica libertária é em si um exercício de democracia. Sem eliminar a autoridade, a coloca em oposição ao autoritarismo, ao “mandonismo”. O ensino dialógico não dispensa a disciplina que, segundo Freire, resulta do equilíbrio entre autoridade e liberdade e “implica necessariamente o respeito de uma pela outra”(2014a, p. 86). A rigidez da “autoridade docente mandonista” desestimula a criatividade e o “gosto de aventurar-se”. A “autoridade coerentemente democrática”, no pensamento freireano, certa de sua importância e da relevância da liberdade do educando na construção do clima de disciplina verdadeira, nunca despreza a liberdade,

porque sabe que a “disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 2014a, p. 91).

Freinet e Freire foram educadores. Em suas pedagogias, a comunicação teve papel fundamental. O argentino Mario Kaplún, por sua vez, era um comunicador que ensinava e tinha a ambos como grandes referências ao desenvolver sua pedagogia da comunicação.

### 2.3 Pedagogia da comunicação

Partindo do princípio de que “toda acción educativa, aun aquella se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo”, Kaplún defende que todo educador necessita compreender como ocorre a comunicação (1998, p. 12).

O radialista argentino em seu livro “*Una pedagogía de la comunicación*”, analisa os diferentes tipos de educação e de comunicação e as relações se encontram entre eles. Usando uma classificação de Díaz Bordenave, Kaplún agrupa as concepções pedagógicas existentes em três grandes grupos, que não ocorrem na realidade em sua forma pura. Aos dois primeiros, ele classifica como *exógenos*, enquanto ao terceiro considera como *endógeno*. Quanto à ênfase, diferencia o primeiro dos exógenos como o modelo que privilegia os **conteúdos**; o segundo que enfatiza os **efeitos** e, por fim, no modelo endógeno, que foca no **processo**. Ambos os modelos exógenos colocam o educando como *objeto* da educação; ao passo que o endógeno lhe outorga o papel de *sujeito*. (Kaplún, 1998, p.18-19)

O primeiro tipo de educação, ele identifica com a educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos. As pessoas que se relacionam nesse tipo de relação são duas, professor e aluno, com papéis diferentes: “El profesor (o el comunicador), el instruido, 'el que sabe', acude a enseñar al ignorante, al que 'no sabe'.” O argentino retoma Freire ao tratar esse modelo de educação como “bancária”, onde o educador deposita conhecimento na mente do educando, que apenas o recebe. Vertical e autoritária, esse tipo de educação é bastante arraigado e predomina da escola à universidade (p. 22).

O modelo de educação que põe ênfase nos conteúdos, em sua unidirecionalidade, dá ao professor as tarefas de educar, falar, prescrever e escolher o conteúdo dos programas; porque ele “sabe” e é, portanto, o *sujeito* da educação. Ao aluno cabe ser educado, escutar, obedecer, receber o

conteúdo como um depósito, já que ele “não sabe” e lhe resta ser o *objeto* do processo. Diálogo e participação são pouco importantes nesse modelo, que valoriza dados, premia memorização e repetição e castiga se a reprodução não for exata. A verdade do professor é a que vale e a experiência de vida do aluno é desvalorizada, por isso a elaboração pessoal é vista como erro (KAPLÚN, 1998). Nesse modelo pedagógico, se cria a passividade e, sem participação pessoal, não acontece a assimilação. Ainda que se repita o conteúdo, em seguida se esquece. O conceito de comunicação subjacente a esse modelo educativo é aquele unidirecional, em que a mensagem sai do emissor e vai ao receptor, sem interação.

O segundo modelo de educação é baseado nos efeitos. À primeira vista, parece transgressor em relação ao primeiro, porém não contempla uma participação realmente ativa. Enquanto no primeiro o objetivo era “aprender”, nesse o objetivo é “mudar atitudes”. Desenvolvido para o treinamento militar, nos anos 40, nos EUA, esse tipo de educação buscava ser um adestramento mais rápido e mais eficaz para os soldados. Kaplún, em oposição ao modelo da educação bancária, intitula essa educação de “manipuladora”. Nos anos 60, essa pedagogia foi importada pela América Latina, entendida na época como uma solução para a pobreza e o subdesenvolvimento. (p. 30-31)

Repárese en el verbo *persuadir*. PERSUASIÓN es un concepto clave en este modelo. Ya no se trata, como en el anterior, sólo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta. Era menester buscar los medios y las técnicas más impactantes de penetración y de persuasión, para —así lo dice literalmente un escrito de 1960— *cambiar la mentalidad y el comportamiento de millares de seres humanos que viven en el campo*. (KAPLÚN, 1998, p.32)

Ainda que fosse de boa fé que os educadores aplicassem esse modelo de educação, ele não buscava desenvolver a personalidade autônoma do educando. A psicologia humana em que se baseia é a comportamental (behaviorista) e tem como finalidade persuadir por meio de estímulo e recompensa. Formar hábitos e condutas automáticas é mais importante que tornar-se crítico, nesse modelo de educação, porém, algumas vezes, as atitudes que se quer desenvolver no educando conflitam com crenças e comportamentos que ele já traz consigo. A educação manipuladora, nesses casos, procura evitar o conflito omitindo qualquer referência à situação conflitante.

Esse modelo de educação costuma estar presente em muitos ambientes educativos, principalmente naqueles mediados pela tecnologia e que consideram apenas uma resposta correta, em detrimento da valorização do raciocínio por trás da resposta. Há vantagens, porque permite que o computador possa corrigir esse tipo de tarefa, sem intervenção direta do professor, o que é mais prático, mas

... suprime todo interés por lo que constituye el verdadero objeto de la educación: el razonamiento personal por el cual el estudiante llegó a la respuesta (a la que con este

procedimiento puede llegar incluso por azar, por mera adivinanza). Y excluye, desde luego, toda posibilidad de que el educando proponga una respuesta propia, personal, reelaborada por él, que no coincida con ninguna de las opciones formuladas. (KAPLÚN, 1998, p. 36)

Meios massivos de comunicação, publicidade e propaganda política são contextos em que o tipo de comunicação relacionado a esse modelo mais é encontrado e, na educação, essa engenharia de comportamento não produz autonomia do educando. A substituição do seu substrato cultural pode causar perda de identidade do educando, que fica sem referência; a falta de atividade cooperativa e solidária o acostuma a seguir o caminho indicado, não a trilhar o seu próprio caminho. Consumismo, individualismo e lucro são valores reforçados pela recompensa.

A comunicação nesse modelo não é totalmente unidirecional. Há um retorno, uma retroalimentação ou *feedback*. Em vista do objetivo ser a mudança de atitudes, o emissor da mensagem precisa recolher uma resposta para avaliar se houve ou não comunicação. “Parecería atenuarse la unidireccionalidad del modelo e insinuarse una cierta bidireccionalidad.”, mas ainda se trata de uma comunicação persuasiva e a intenção de receber o *feedback* é bastante específica.

Nada hay aquí, pues, de real participación ni de incidencia del receptor en la comunicación. Sólo hay acatamiento, adaptación, medición y control de efectos. La retroalimentación no es sino EL MECANISMO PARA COMPROBAR LA OBTENCIÓN DE LA RESPUESTA BUSCADA Y QUERIDA POR EL COMUNICADOR. (KAPLÚN, 1998, p.42)

Ou seja, a função dessa retroalimentação é descobrir se a mudança de comportamento que se pretendia alcançar ocorreu de fato. É a mesma função exercida pela audiência dos programas de televisão ou pelas vendas de um produto anunciado, apenas pseudointeração.

O último modelo de educação, que enfatiza o processo, não abre necessariamente mão de conteúdos e de resultados. Esses dois aspectos e seus desdobramentos também a constituem, porém, sem tomar mais importância que a própria aprendizagem. A autonomia e a criticidade são incompatíveis com os dois primeiros modelos de educação, porque não permitem ao educando a liberdade necessária para desenvolvimento da consciência social.

Nuestros mensajes liberadores, concienciadores, problematizadores van «contra la corriente» del sistema, de la ideología dominante. Los mecanismos que éste emplea para reforzar sus valores son inoperantes cuando se trata justamente de cuestionar y cambiar esos valores. No se «vende» criticidad, solidaridad, liberación, con los mismos recursos con que se vende Coca-Cola. (KAPLÚN, 1998, p.45)

O terceiro modelo de educação centra-se no processo de aprendizagem. Kaplún utiliza a terminologia de Freire ao considerá-la como libertária ou transformadora, genuinamente latinoamericana e “como una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad.” A função de “informar” cede lugar a de “formar” e, principalmente, de “transformar”. Educando-educador e educador-educando estão, nessa perspectiva, em comunicação



humana real, ninguém aprende sozinho, se aprende uns com os outros e mediados pelo mundo – essa dinâmica é o “processo educativo”. (p. 49)

Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás.

Y en el que hay también quien está ahí —el «educador/educando»— pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos. (KAPLÚN, 1998, p. 50)

A mudança de atitude nesse modelo educativo é basicamente a de homem acrítico para homem crítico e de tendências individualistas e egoístas para valores solidários e comunitários. Esse tipo de modificação não poderia ocorrer a partir de mecanismos manipuladores. “Se trata, necesariamente, por propia exigencia de los objetivos, de un proceso libre, en el que el hombre debe tomar sus opciones cada vez con mayor autonomía.” (KAPLÚN, p. 50).

Essa educação transformadora é, por definição, problematizadora e objetiva que o educando aprenda a aprender, desenvolvendo consciência crítica. Com isso, ele adquire uma maior capacidade de compreender seu entorno, de deduzir, de relacionar e de sintetizar; o desenvolvimento dos instrumentos para analisar a realidade é mais importante que a memorização de dados. A base desse modelo é a participação ativa, que o comunicador latino-americano coloca como uma questão de coerência, já que se está buscando construir uma nova sociedade democrática. A vivência e a recriação são mais importantes aqui que a leitura e escuta acríticas e passivas, o erro é ressignificado como uma etapa necessária da busca pelo conhecimento. O conflito, comum quando pessoas diferentes podem se expressar em contexto comunitário, torna-se força geradora que leva ao crescimento. (KAPLÚN, 1998, p.52)

A realidade apresentada na educação transformadora não é editada e artificial, para ser mais facilmente aprendida ou para evitar conflitos; ela é ambígua, plural e aberta. Recursos tecnológicos, quando empregados nessa perspectiva, não servem para interpretações fechadas com apenas uma resposta certa e sim para suscitar o debate e a reflexão crítica. Individualmente, essa educação tem como meta a tomada de consciência e socialmente é comprometida com a libertação dos excluídos e a transformação de sua realidade.

A educação tradicional ou bancária, por sua vez, trabalha no sentido contrário ao da libertação do oprimido pelo fim da opressão; esse modelo educacional atua exatamente na manutenção desse sistema, ao ensinar passividade. “Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar.” segundo Freire (2014b, p. 91).

A educomunicação se insere no terceiro modelo de educação referido por Kaplún, por configurar-se como dialógica, buscar motivação social, estimular a formação da criatividade e da criticidade, por assumir o manejo dos conflitos e por sua opção politicamente libertária. A comunicação nesse prisma é bidirecional, nela, ouvintes e locutores são *interlocutores*.

No presente momento, a crise educacional que vivemos no Brasil é particularmente grave nas escolas públicas, porém não restrita apenas a elas. O desinteresse e a falta de sentido do ensino tradicional já colhem resultados na forma de baixa qualidade do ensino, aprendizagem quase sempre aquém do esperado, evasão e repetência. Torna-se necessário desenvolver estratégias para reverter a situação, trazendo o mundo dos alunos para dentro da escola, e recorrer à comunicação e às tecnologias é uma delas. A educação integral, uma realidade que começa a se ampliar, oferece um espaço de aprendizagem que pode ser preenchido por projetos educacionais, com a intenção de trazer sentido à aprendizagem dos jovens que hoje não o encontram no ensino tradicional. No prefácio de Soares, Sayad comenta esse dilema ao falar dos “desafios de uma educação que faça sentido para os jovens, que os envolva no fazer educativo, que reúna profissionais qualificados e que faça da escola parte de um sistema de aprendizado em tempo integral estão presentes na escola privada e na pública.” (SAYAD, 2012, p. 5).

A educomunicação é educação libertadora por configurar-se como dialógica, buscar motivação social, estimular a formação da criatividade e da criticidade e por buscar a modificação da sociedade em vez da manutenção do *status quo*. Soares aponta que “os campos da comunicação e da educação, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam.”

A título de exemplo: diante de uma mídia que se sente livre para produzir e divulgar o que convém ao tipo de relação que mantém com o mercado, a educação se previne e cria programas de análise crítica das mensagens em circulação; por sua vez, a comunicação, desobrigada do ensino formal, não se furta em conduzir a formação de hábitos e valores de seus públicos, através do entretenimento e de uma publicidade especificamente dirigida ao segmento infanto-juvenil. (SOARES, 2012, p. 17)

E, embora a educomunicação não se restrinja à leitura crítica da mídia, precisamos lembrar que nossos alunos estarão sujeitos à mídia de massa mesmo que a escola se furte de tratar de comunicação; logo, torna-se necessário fazê-lo. Embora a cultura digital já seja parte do cotidiano para a maior parte dos jovens, as pesquisas comentadas por Soares (2012, p. 23) apontam que a metade dos estudantes brasileiros “diz que nenhum professor utiliza a Internet para explicar matéria ou estimula o uso da rede.” Relações midiáticas já são realidade e não representam apenas diversão, seja para adultos, seja para crianças e adolescentes. Os jovens participam de “várias atividades públicas” e “desenvolvem normas sociais” por meio dessas relações, exercendo sua cidadania em outros contextos que não o escolar, que segue alienado da cultura digital. (SOARES,

2012, p.24) A pesquisa “da ONG Ação Educativa, de São Paulo, denominada 'Que Ensino Médio Queremos?'”, comentada por Soares, indica que apenas 13% dos jovens se dizem envolvidos com o ensino, diante de 59% que “responderam que 'às vezes’” e 28% que declaram “que 'raramente’”.

Outra pesquisa, de 2009, especialmente sobre os 'Motivos da Evasão Escolar', produzida pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas – FGV, mostra que 40,1% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por desinteresse, contra 27,1% que saem por razões de trabalho e renda e outros 10,9% que deixam de estudar por falta de acesso à escola. (SOARES, 2012, p.21)

Considerando-se que o interesse é elemento principal em uma pedagogia que pretenda mais que inculcar, preencher o aluno como se fosse um recipiente vazio – criticada por Freire como “educação bancária” ou apenas adestrar como a categorizada como “educação manipuladora” por Kaplún, devemos admitir que a escola precisa urgentemente rever seus métodos e se atualizar. Caso contrário, continuaremos tentando obrigar o cavalo a beber água em vez de despertar-lhe a sede, como bem lembra Freinet.

Precisamos decidir que função tem a escola que queremos construir: se é uma escola para reproduzir a estrutura dominante ou se pretendemos, por meio da educação, promover uma sociedade mais justa e igualitária, despertando nos alunos o senso de cidadania. Em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental propõem um ensino integrado, uso de tecnologias, desenvolvimento do respeito ao outro entre outros como objetivos desse nível de ensino e enfatiza que o papel da escola é formar o cidadão (PCN, 1998, p. 6-7). Essa também é uma das consequências do trabalho com jornal escolar de Freinet, a “iniciação à vida cívica”, “

Pela preparação individual e colectiva das páginas do jornal, pelo voto regular que decide da escolha dos textos, pela organização cooperativa necessária ao trabalho novo, pela redacção e difusão do jornal escolar, realizamos a melhor das preparações para a actividade cívica dos futuros cidadãos. (FREINET, 1974, p. 113)

Com esse objetivo, os PCN fazem um antes e depois do ensino da língua na escola, citando as críticas mais frequentes ao ensino tradicional e cotejando-as com as recomendações baseadas em pesquisa científica da área linguística para o ensino de linguagem. Quanto ao ensino tradicional de português:

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática

tradicional mitigada e facilitada. (PCN, 1998, p.18)

As diretrizes da educação linguística que os Parâmetros Curriculares sugerem são bastante próximas das possibilidades proporcionadas pelos projetos educacionais. “Compreensão ativa” e “interlocução efetiva” são componentes de uma “comunicação essencialmente dialógica e participativa”, como a proposta pela educação, que não costumam estar presentes no ensino monológico e unidirecional tradicional.

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- . a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
  - . a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
  - . as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.
- (PCN, 1998, p. 19)

Projetos educacionais oferecem espaços em que fala e escrita ocorrem não para serem corrigidos, mas há a correção justificada pela publicação, vantagem que Freinet já apregoava em sua defesa do jornal escolar; a leitura e a escuta não ocorrem sem contexto, por obrigação, e sim por imposição do trabalho feito, para que o grupo envolvido saiba o que está escrito e estabeleça relações sociais mediadas pelo texto. Comentar uma notícia, redigir uma matéria, interpretar um roteiro, são atividades linguísticas contextualizadas. Essas ações pertencem a um conjunto voltado a criar e desenvolver o diálogo social, formando ecossistemas comunicativos, em subcampos como “educação para a comunicação”, “mediação tecnológica”, “expressão comunicativa”, “pedagogia da comunicação” e “gestão dos processos comunicativos em espaços educativos”. (SOARES, 2012, p. 11). Por isso, a educação não interfere apenas nas práticas diretamente relacionadas a ela; seu efeito positivo se estende à escola como um todo, contribui para aumentar possibilidades de aprendizagem e de tomada de consciência para intervenção na realidade. Para isso, é preciso uma “comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço de um ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação” (p.16). Esse entorno “difuso” e “descentrado”, formado por linguagens e saberes “que circulam por diversos dispositivos midiáticos” conectados que não se restringem à própria escola e aos livros é o ecossistema comunicativo, segundo Soares, “um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunitária integrada” (p. 37).

Assim como os PCN recomendam nacionalmente, o Caderno Pedagógico 9, ao instaurar os ciclos na rede municipal de ensino de Porto Alegre, definiu quais os objetivos da educação desse nível. Valorizando o dialogismo, reconhece a “prática social” como “fonte do conhecimento” e

como “fim último” de seu processo. A “teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora”. (p.32)

A organização curricular das escolas municipais, também, de acordo com o Caderno 9, deveria acontecer a partir de “complexos temáticos”, conceito de tendência freireana que

Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação *indivíduo-realidade contextual*. (PORTO ALEGRE, 1996, p.22)

Partindo da realidade dos alunos, de seus interesses, para desenvolver projetos pedagógicos inter-relacionados, os complexos temáticos também se encaixam nos princípios educacionais. A educação, preocupando-se essencialmente com o aluno e sua relação com os colegas e consigo mesmo e com a sociedade que o circunda, está “nas entrelinhas, nos procedimentos didáticos, de forma transversal, buscando iluminar o sentido que o conjunto das atividades possa vir a ter para o educando. (SOARES, 2012, p.39). Por isso, projetos de educação são especialmente bem-vindos nas escolas municipais, onde crianças, jovens e adultos das classes populares procuram por uma educação que lhes permita superar a situação de desigualdade que enfrentam. Embora amparada por essa legislação inicial que inaugurou os ciclos, a proposta educacional nem sempre está prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola.

Por isso, ainda é preciso investir em formação de professores, abrir a escola para profissionais da comunicação e inovar nas práticas. Fazer parte das mídias escolares, para o aluno, pode ser divertido e interessante, todavia trata-se de mais do que uma questão de prazer. Dar voz a esses jovens, por meio do exercício da liberdade, é uma questão de justiça.

### 3. METODOLOGIA: APLICAÇÃO DO PROJETO EM 2015

A Central de Mídia 2015 foi aprovada como um dos projetos do Cidade Escola, uma proposta de educação integral implantada em 2006, pela SMED de Porto Alegre, nas escolas da rede. No início contemplando apenas atividades educacionais ministradas por agentes externos à escola, desde 2009 fazem parte do Cidade Escola também projetos de professores do quadro funcional da Prefeitura.

Optou-se por abrir a inscrição a todos interessados em participar da Central 2015, em todas as turmas dos quatro anos finais do ensino fundamental, deixando a seleção dos participantes a cargo da própria responsabilidade e vontade que demonstrassem em acompanhar as atividades desenvolvidas. Todas as turmas de B30 a C30 (sexto ao nono ano) foram visitadas pela professora, com explicação e convite para participação nas oficinas. Os alunos interessados receberam uma autorização que deveria ser assinada pelos pais, com horário em que teriam oficinas e termo de uso de imagem.

O grupo formado inicialmente tinha cerca de 20 alunos, em duas turmas, com um encontro semanal. Alguns alunos saíram da escola ou do projeto, outros se juntaram às turmas iniciais. Esse número mostrou-se, na prática, o mais adequado para desenvolver o trabalho, dado que a perspectiva dialógica exige uma interação maior, necessita que se ouça o outro e que se expresse sua opinião, o que vai ficando menos viável à medida que a turma fica mais numerosa. A autonomia dos alunos cresce enquanto eles perguntam, refletem e ensinam uns aos outros, com o professor mediando, mais que respondendo. A construção de uma relação solidária, de afeto e de colaboração entre eles é feita todo dia, em atividades que incentivam o trabalho em grupo e a convivência, pois da educação tradicional eles trazem uma referência forte das tarefas escolares como passivas e repetitivas, pois é a experiência que, majoritariamente, a educação regular lhes oferece. E quando isso não acontece, ainda assim é comum que haja cobrança por parte dos pais ou da sociedade em geral, que naturaliza a comunicação escolar como fechada e unidirecional e legitima a “educação bancária” ancorando suas justificativas em avaliações externas, vestibular, ENEM e outros.

Toda educação individualista, marcada pela competitividade, não faz mais que classificar as pessoas, naturalizando e legitimando ecossistemas comunicativos rígidos contra os quais os jovens se revoltam, promovendo o que costumeiramente se define como indisciplina. Nesse sentido, a convivência saudável passa a ser, definitivamente, a grande meta do projeto educacional. (SOARES, 2012, p.38)

Houve e há alguns conflitos em virtude dessa competição e do processo de auto-organização do grupo, mas geralmente são resolvidos entre os próprios alunos, que ganham mais independência

com as atividades. Porém a situação conflituosa, conforme descrito por Kaplún, serve aqui para gerar conhecimento, por meio da resignificação.

### **3.1 Oficinas**

#### **3.1.1 Apresentação, vídeo livre, contato com o jornal e abordagem**

As oficinas começaram no dia 23 de março, com apresentação do histórico do projeto e elaboração conjunta de um regulamento para a Central, que ficaria nos arquivos do grupo fechado no Facebook para consulta dos participantes. O texto do regulamento foi digitado enquanto os alunos ditavam, acompanhando em um telão. Todos puderam opinar sobre o conteúdo e a forma utilizada. Uma das regras determina que todos devem, sempre, levar uma notícia para apresentar aos colegas e que é obrigatória a leitura corrente de um livro ao longo de um ano, que deve ser substituído assim que terminem de ler por outro. Além do grupo fechado no Facebook, sugestão da professora para comunicação interna, partiu dos alunos a ideia, que eles quase instantaneamente puseram em prática, de criar um grupo de WhatsApp, no qual adicionaram a professora e os colegas. A comunicação nos dois canais é constante e eles demonstram entusiasmo em participar, pedem ajuda ou conversam a todo momento.

O segundo encontro foi uma oficina de vídeo livre, inspirada na temática do concurso Arte Movie. A proposta era produzir vídeos com entre trinta segundos e um minuto, com ou sem edição, dentro de uma gama de temas definidos previamente relacionados ao uso responsável da Internet. A Central de Mídia SH herdou da extinta oficina de audiovisual uma câmera fotográfica com função filmadora, porém o fato de haver apenas uma unidade para duas turmas de alunos impossibilita que o trabalho fique só na dependência do material da escola. Em função disso, os alunos são incentivados a utilizar seus próprios celulares, sozinhos ou em dupla, para fazer os áudios, fotos, vídeos e tomar notas, como foi feito nesse dia, reservando-se a câmera para projetos maiores em que o grupo todo participe. Verifica-se que a proibição do uso de aparelhos móveis em sala de aula é um obstáculo maior do que a falta de equipamento, já que o próprio telefone nos facultava esse uso. Proibir pode ser apenas uma maneira de controle e automatização do comportamento do aluno, que não chega a aprender a usar os recursos da ferramenta e passa a só entendê-la como um brinquedo proibido, muito mais interessante para ele que o conteúdo visto na aula tradicional.

O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor. (SOARES, 2012, p. 32)

O uso do aparelho celular foi combinado na primeira oficina, durante a elaboração do regulamento, quando ficou acordado que seria permitido o uso para atividades pedagógicas da Central, desde que o aluno estivesse identificado portando seu crachá, com nome, logo do projeto e turma. Os alunos gostaram muito da credencial e usam o crachá mesmo quando vão ficar apenas dentro da sala. Em outros setores da escola o crachá já é reconhecido como identificação da oficina; no refeitório, as merendeiras dão o número de frutas correspondente à turma toda a um aluno identificado e na biblioteca, alunos da Central podem retirar livros fora do dia reservado à sua turma, desde que mostrem o crachá.

A análise de itens de jornais impressos foi o tema ao qual dedicamos o terceiro encontro. A construção do “boneco” – uma prévia do Jornal SH, com a definição de assuntos e nomes de quem se responsabiliza por cada um deles – foi iniciada no quarto encontro, utilizando uma folha de papel jornal e bilhetes autocolantes. Nesse momento, eles começaram a formar parcerias em torno de interesses comuns, para planejar as entrevistas e registros fotográficos, começaram a levantar quem deveriam entrevistar de acordo com o tema que gostariam de tratar em seu texto no jornal.

Os temas escolhidos eram, naturalmente, interdisciplinares, em vista de que saíam da vivência deles e não da divisão-padrão em matérias da escola; no entanto, eles percebiam com que matérias poderiam ser relacionados. Alguns reconheceram que praticamente não tinham contato com jornal impresso, em casa, enquanto manuseavam os exemplares de quatro diferentes jornais. Mas já demonstravam vontade de se organizar e de contribuir com a escola, de alguma forma, por isso alguns alunos decidiram que um dos textos do jornal seria sobre vandalismo, outro seria a convocação para um mutirão para fazer melhorias na escola. Um grupo de alunas de duas turmas, uma de C20 (oitavo ano) e outra de B30 (sexto ano), decidiram fazer uma experiência nas duas turmas, para ver como os colegas reagiriam se jogassem lixo no chão ou se juntassem o lixo dos colegas. A experiência foi filmada e, conforme planejamento, apresentada aos colegas.

*No âmbito transdisciplinar, propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educacionais legitimados por criatividade e coerência epistemológica.*(SOARES, 2012, p. 18-19)

No quinto encontro, começamos a tratar questões de abordagem: como os alunos da Central deveriam chegar nas turmas, como conversar com as pessoas que desejam entrevistar e outras situações correlatas. Nesse momento eles puderam pensar melhor no modo de falar, na



polidez e desenvoltura.

### **3.1.2 Análise de recursos gráficos, abordagem, reescrita coletiva e postagem no blog**

Uma análise mais profunda dos textos e recursos gráficos dos jornais foi feita no sexto encontro, em que cada aluno ou dupla leu uma reportagem de página inteira e, em seguida, discutimos as informações do texto e o uso de recursos como caixa-alta, negrito, imagens, gráficos, tabelas, legendas etc. Esse foi bastante produtivo, com os alunos demonstrando um maior questionamento acerca das notícias, detectando informações incompletas ou conflitos entre os textos escritos e imagens na página. Uma aluna, compartilhando sua leitura de uma notícia sobre um protesto na Espanha, apontou que havia incoerência entre a legenda da foto e a própria foto. O texto da notícia dizia que o protesto, contra a censura do Facebook a fotos de mulheres amamentando, tinha sido malsucedido, porque eram poucas manifestantes. Justificava que a manifestação – na qual as mulheres tiraram a blusa e mostraram os seios – se dissolvera sozinha, sem que fosse preciso intervenção da polícia, dando a entender que os manifestantes haviam se desinteressado e ido embora. No entanto, a foto que chamou a atenção da aluna mostrava uma mulher com a blusa escorregando, como se tivesse sido posta às pressas, sendo imobilizada por um guarda que lhe torcia o braço às costas... “Sora', se não foi preciso polícia, porque ele está torcendo o braço da mulher?”, questionou a aluna. Começamos a debater o quanto a legenda e o texto levavam o leitor a não perceber que a mulher estava imobilizada, não pela polícia, mas ainda assim, reagindo. Tivemos nesse momento um início de leitura crítica da mídia; outros alunos, também, perceberam que havia notícias nas quais algumas informações não apareciam – quem, onde, quando, por quê e começaram a se perguntar os motivos da ocultação desses dados.

O sétimo encontro teve outro ensaio de abordagem e início de uma reescrita coletiva da primeira postagem do blog em 2015, a partir do texto de uma das alunas participantes. Com o uso de um telão ligado ao computador, na sala de multimeios, as turmas puderam, cada uma em seu dia de aula, acompanhar e comandar a edição do texto original escrito pela colega. Vários aspectos da redação, como o uso de maiúsculas e minúsculas, pontuação, acentuação, adequação à norma culta, parágrafo, concordância, escolha vocabular foram discutidos e o texto final postado no blog.

### 3.1.3 Escrita, revisão, reescrita, diagramação, impressão e distribuição do jornal

As três oficinas seguintes foram dedicadas a retextualizar informações colhidas em entrevistas escritas, áudios e vídeos a fim de redigir os textos que compuseram o jornal. Na sala de informática, cada um dos alunos utilizou o Gmail para acessar um documento único, salvo na nuvem, no qual podiam escrever, inserir imagens e manter contato ao vivo pelo bate-papo, tirando dúvidas e corrigindo apontamentos da professora no seu próprio texto ou nos textos de colegas. Foram momentos preciosos, em que eles podiam exercitar a própria autoria e compreender o uso social real dos seus escritos, o alcance das suas ideias e a responsabilidade envolvida. Espontaneamente eles passaram a ajudar-se na correção ou a revisar os textos dos colegas das outras turmas, que já estavam escritos.

O revezamento dos alunos nas atividades necessárias para uma adequada produção permite que cada membro das diferentes equipes desenvolva suas habilidades de escrita e de leitura, além de favorecer o domínio da linguagem e da operação técnica dos aparelhos. Especialmente, contribui para a melhoria das relações entre professores e alunos, reduz os índices da violência, bem como motiva à solidariedade na busca de metas comuns. No caso, é justamente este último resultado que define a efetiva natureza educacional da experiência. (SOARES, 2012, p. 34)

Após a escrita, a professora fez comentários nos textos, usando a ferramenta que permite marcar o trecho comentado nos Documentos do Google, orientando a reescrita. Cada aluno reescreveu o seu e colaborou com os colegas na reescrita, seleção de imagens para ilustrar e confecção de um gráfico de pizza no Libre Office. O primeiro número do Jornal SH de 2015 saiu em junho, ostentando em sua capa o “número 8” e “ano III”. Quatro alunas diagramaram separadamente as páginas no Scribus e compartilharam todos os arquivos com a professora, utilizando o Google Drive. A junção das páginas, últimos ajustes e a criação do pdf foi feita por mim, e o periódico impresso começou a ser distribuído na escola no dia 22 de junho.

A linguagem radiofônica começou a ser experimentada pelos alunos em uma perspectiva mais literária, com a escolha de poemas e gravação para posterior audição e edição. A previsão é de que entre uma e outra edição do jornal, as outras mídias serão trabalhadas, com previsão de oficina de roteiro, filmagens de uma série de terror com temática de lendas urbanas e o programa de rádio “Agora um poema”. Os alunos participantes tem um grande interesse pela rádio-pátio e essa possibilidade está sendo desenvolvida junto à supervisão e à direção da escola.

O ecossistema comunicativo dessa escola está se desenvolvendo. Os alunos já buscam leituras e trocam indicações, já procuram notícias em jornais impressos e em sites de agências de notícias. Uma aluna de B30 tem trazido notícias de política; outra, de C22, com uma timidez que

nunca permitiu que conseguisse falar na frente dos colegas, na aula regular, passou nas salas de outras turmas com o grupo, entregando o jornal da escola, explicando o que é o projeto, convidando outros alunos para entrar. Aos poucos podemos abrir espaço para que a dialogicidade se amplie, para que cada aluno leve dessa experiência para a sua sala de aula e para sua vida e cresça, aprenda, dentro das suas possibilidades, respeitando seus gostos, interesses e personalidade.

A pedagogia de projetos representada pela Central não precisa constituir projetos fora de sala, em turno inverso. Ela pode ser uma forma de planejamento do currículo regular, uma forma mais democrática, aberta e libertadora de ensinar.

A construção desse novo 'ecossistema' requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação. (SOARES, 2012, p. 32)

O ensino por projetos é uma forma de aprender o mundo que evita a fragmentação da divisão artificial em matérias. A formação humana crítica só pode ser desenvolvida com a reflexão. Os projetos permitem que se estabeleçam relações, geram oportunidades de refletir e de se organizar coletivamente em torno de um objetivo. A sala de aula não precisa ser a infundável narração de conteúdos, é possível que haja vida, busca, invenção, reinvenção na interação entre educandos-educadores e educadores-educandos. (FREIRE, 2014b, p.79 e 81).

A construção de uma sociedade democrática se faz na educação das crianças e dos jovens. Se não se quer formar para a debilidade e docilidade de ovelha, como Freinet critica, há que se permitir os riscos. Se a pretensão é superar as desigualdades, libertar da opressão, não é impedindo a reflexão e promovendo o silêncio que se conseguirá. É pela palavra, pela busca e pela colaboração que chega à democracia, pela compreensão profunda de que somos todos diferentes e que todos temos algo a contribuir, assim como todos temos algo a aprender.

## **4. RESULTADOS**

Por enquanto, os resultados parciais do projeto, que podemos avaliar, são uma desenvoltura maior dos alunos participantes, que demonstram ter mais interesse nos estudos e uma convivência mais harmoniosa e solidária. É possível notar que eles já apresentam mais iniciativa, são em sua maioria muito presentes e cada vez mais criativos e questionadores, além de começarem a dar maior atenção à maneira de expressar-se por escrito e oralmente.

A autonomia deles já se pronuncia e segue em expansão. Em grupos, eles registram saídas, sábados letivos e outros momentos escolares sem a presença da professora; começam a se planejar de forma independente e são capazes de, se ajudando, organizar momentos como a entrega de jornais em grupos, em todas as turmas. O trabalho ainda é muito inicial e já mostra resultados encorajadores.

No outro extremo, há os alunos que fundaram a Central de Mídia em 2012 e agora cursam o Ensino Médio em outras escolas. Em função mesmo do dialogismo, agora se apresenta a oportunidade de abrir espaço para a fala deles, dos alunos. Como os participantes atuais estão compreendendo a Central? E para os que já saíram, qual o legado de sua passagem pelo projeto?

A partir de algumas questões, solicitei que os alunos participantes escrevessem um texto avaliando o primeiro trimestre da Central 2015, para planejamento do segundo trimestre. Para os ex-alunos, enviei um questionário online, no qual solicitei que falassem um pouco de como o projeto os influenciou, sob uma perspectiva mais distanciada no tempo. Agora podemos comparar essas percepções de diferentes sujeitos, e, na sua diversidade, perceber que aspectos se repetem, são mais marcantes, para eles. Analisando esses depoimentos, podemos verificar se os princípios educomunicativos estão presentes no projeto e quais seus resultados. Os responsáveis pelos alunos participantes preencheram um termo de consentimento informado autorizando o uso de seus textos para fins de pesquisa, sem identificação dos entrevistados.

### **4.1 Avaliação dos alunos participantes em 2015**

Apesar de ser um trabalho ainda incipiente enquanto projeto de turno integral, a Central

2015 já insinua os primeiros resultados. Parte do grupo, alunos de C20, haviam participado da Central 2014, mas a configuração em duas turmas é nova, o que proporciona outras possibilidades de interação e de aprendizagem entre eles. A partir das questões: “O que você aprendeu com a Central de Mídia?”, “A Central de Mídia é diferente da sala de aula? Por quê?” e “O que é Central de Mídia para você?”, três das alunas escreveram seus textos avaliando o primeiro trimestre do projeto. Nesta pesquisa, alunos e professores citados nos textos e respostas dos entrevistados serão substituídos pela letra inicial de seu nome, para manter o sigilo de seus dados.

Alguns elementos de educomunicação que aparecem nas produções escritas dessas alunas são a *participação*, a *interação*, a *motivação*, a *tecnologia*, a *oralidade*, *escrita* e *leitura*. Esses três últimos, além de também estar relacionados com projetos educacionais, são competências cujo desenvolvimento é objetivo do ensino de língua na educação formal, de acordo com os PCN.

Sobre a participação, a aluna L diz que:

Aprendi a montar o jornal, abordar pessoas para entrevistas, filmar, enviar e compartilhar vídeos, escrever textos, organizar roteiros etc. Além de conviver mais com os colegas e professores. A Central de Mídia é tipo as células do corpo humano, somos todos diferentes mas sempre trabalhamos pelo mesmo objetivo. (aluna L, C20)

Ainda no mesmo texto, vemos referência a habilidades relacionadas à tecnologia, como “montar o jornal”, “filmar, enviar e compartilhar vídeos”; à leitura / escrita a exemplo de “escrever textos” e “organizar roteiros” e à oralidade e ao traquejo social com “abordar pessoas para entrevistas”. Outra aluna inclui em seu texto a interação ao falar da escrita colaborativa – via Google Docs: “Nós aprendemos a escrever o texto em dupla.” (aluna G).

O interesse e a motivação, ganhos esperados em projetos educacionais com vistas a provocar engajamento, aparece no texto da aluna B: “Central de mídia é um projeto super interessante, com diferentes oficinas tendo TV, rádio, blog e jornal.” A diversão também aparece como um ponto positivo: “Para mim a Central é um lugar onde a gente aprende mais e se [*sic*] divertimos a fazer as coisas...” (aluna G, B30).

A comparação com o ensino formal na sala de aula traz muitas vezes o verbo **poder**, demonstrando que as três alunas da amostra percebem uma maior liberdade nas tarefas do projeto, em relação às tradicionais. “A Central é diferente da sala de aula, aqui nós podemos usar os nossos celulares nós podemos sentar em cima das mesas, aqui nós nos sentimos tranquilos.” (aluna B, C20). “... eu gosto por que eu posso mexer no celular e ter mais liberdade.” (aluna G, B30).

A tecnologia, que conforme Soares (2012), aparece em pesquisas como muito pouco usada na escola, é uma presença marcante na falas das alunas. As alunas L (C20) e G (B30) citaram os programas “Audacity, Scribus, Google Drive, Google Docs e Movie Maker.” como aprendizagens

importantes para elas nesse primeiro trimestre. O e-mail também aparece entre as ferramentas tecnológicas com as quais elas não costumam ter contato fora da escola. “A primeira vez que eu entrei no gmail pelo computador foi no dia em que nós fomos organizar o jornal na Central. Porque eu só usava para ver os vídeos no YouTube.” (aluna G, B30). Essa mesma aluna tomou a iniciativa de criar um grupo no Google para interagir com os colegas, em razão de não ter permissão de seus pais para acessar o Facebook, apenas WhatsApp. Com essa atitude, a aluna demonstrou uma autonomia maior que o esperado para sua idade e ano-ciclo, que pode ser um resultado proporcionado pelo projeto.

#### **4.2 Avaliação dos ex-alunos participantes em 2012 e 2013**

Os participantes da primeira edição da Central de Mídia eram alunos que, em geral, já apresentavam iniciativa, interagiam e opinavam em sala de aula. Muitas vezes esse tipo de aluno não encontra no ensino tradicional conteudista espaço para exercitar sua criatividade, seu senso de colaboração e outras habilidades que os projetos educacionais costumam desenvolver. Em contrapartida, há os alunos passivos, apáticos, dependentes, resultado de práticas escolares que ainda reproduzem em vez de transformar. O esforço constante da escola em “ajustar” os alunos às suas rotinas e organização objetifica-os, tornando menor sua propensão a formar uma consciência crítica que lhes permitiria “sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.” (FREIRE, 2014b, p. 83). Para esses alunos, especialmente, seria importante fazer parte de um projeto educacional, experimentar outra interação na qual se valorize sua voz e suas vivências.

Os mesmos aspectos que aparecem nas avaliações feitas pelos participantes atuais podem ser vistos nas respostas que os ex-alunos da primeira edição do jornal deram ao questionário. Perguntados sobre a ideia inicial que fez com que decidissem voluntariamente participar do projeto, os alunos falam em participação, interação, interesse, curiosidade e leitura. As habilidades sociais e a oralidade também podem ser percebidas quando um aluno comenta que “Tinha muita vergonha! Mas com o tempo fui perdendo isso e me acostumando com as tarefas do jornal.” (ex-aluno D). É possível notar que a participação é um atrativo, assim como poder comunicar “coisas importantes” dentro da escola: “Eu entrei porque sempre achei legal essas coisas de jornais (onde eu participava). Minha ideia era de escrever matérias e mostrar coisas importantes que ocorriam na escola para o

resto dos alunos.” (ex-aluno A). Na fala do ex-aluno B há referência ao incentivo à leitura de jornal e outros meios de comunicação que o jornal escolar pode provocar, por ser menos sério e sisudo. Em suas próprias palavras, “Eu entrei para o projeto para ajudar a escola a ter uma forma irreverente de ensinar os alunos a se interessar por uma leitura informativa, porque a maioria dos alunos não leem nenhum tipo de notícia, e eu achei que isso seria bom.”

A escrita também é valorada positivamente nas respostas dos alunos. Três dos quatro alunos disseram que a tarefa que mais lhe agradou na Central foi escrever. Ao explicar o motivo, dizem que:

Porque posso colocar o que está em mente no papel. No início foi um pouco difícil, hoje ao ler os jornais que ainda tenho vejo que poderia ter saído um texto melhor, mas ali foi um dos lugares onde aprendi a por as ideias no papel.(ex-aluno A).

Por que a partir dela eu podia passar minhas ideias, transmitir o que eu conhecia, ou o que havia acabado de conhecer. (ex-aluno C).

Na verdade, eu gostava muito de escrever e diagramar, eram as duas tarefas que sempre que ele tinha que fazer, fazia feliz da vida. Apesar de não saber muito bem mexer no programa que usávamos para diagramação, o Professor M, sempre estava disposto a nos ajudar e mostrar como fazia, e fomos aprendendo com o tempo. E escrever, é algo que gosto até hoje e talvez, por ter me envolvido com essa tarefa no jornal, eu tenha desenvolvido a minha escrita. (ex-aluno D)

O projeto parece ter provocado interesse e motivação, porque na avaliação de como os alunos o viam enquanto participantes, se percebe uma grande empolgação. “Eu achei o máximo! Para mim foi a melhor ideia que lançaram na escola. Confesso que sinto falta disso no novo colégio.” (ex-aluno A). A participação e a interação colaborativa com colegas são novamente citadas: “... achei incrível, poder me relacionar com outros colegas e ao mesmo tempo ganhar e repassar conhecimento, foi uma experiência ótima.” (ex-aluno C). “Nossa, eu adorava participar da Central! Apesar de ter um prazo pra entrevistar, escrever, diagramar, enfim, deixar o jornal pronto, eu adoravam essa correria, adorava entrevistar, montar, vender o jornal.” (ex-aluno D)

O desafio, enquanto motivação, aparece em duas falas, uma sobre a atividade que o aluno mais gostava na Central e em uma sobre o que outro aluno menos gostava. “Eu gostava de diagramar porque aparecia sempre uma nova novidade, e eu gosto de novos desafios.” (ex-aluno B). A venda do jornal pelo preço de custo, decidida democraticamente pelo grupo, era também feita pelos alunos, indo de sala em sala de aula. “Era algo um pouco trabalhoso. Tinha dias que só tínhamos os horários de aula para fazer a distribuição do jornal, e precisávamos passar de sala em sala, era meio cansativo. E também dava um desânimo quando não conseguíamos vender. Tinha dias que não saía nem um sequer, mas também tinha dias que vendíamos bastante!” (ex-aluno D). Mesmo o aluno que coloca como a tarefa menos prazerosa a entrega de jornais, ainda assim reconhece que o desânimo era relacionado ao fato de nem sempre conseguirem atingir seu objetivo

de vender o jornal.

A Central de Mídia SH, por seguir a pedagogia de projetos, se diferencia ou se aproxima em alguns momentos do ensino tradicional de sala de aula. Os trabalhos realizados pelos alunos desenvolvem muitas das habilidades que se pretende desenvolver durante o turno de aula oficial; porém a contextualização é diferente. Conforme os PCN, ao definir “projetos”:

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (PCN, 1998, p. 87)

Foi solicitado aos ex-participantes do projeto que explicassem em que aspectos a Central se parecia com as atividades habituais de sala de aula e onde viam diferenças. Diversão, trabalho prático e lidar com outras linguagens e tecnologias foram os aspectos ressaltados por eles. “A Central de mídia é muito divertida.” (ex-aluno B). A ilustração ou complementação da informação do texto escrito por meio da imagem também foi destacada pelo ex-aluno A: “A parte de fotografar. Na sala de aula não é necessário fotografar. Mas é uma atividade que acho bem interessante para o desenvolvimento de um texto.” Sair da rotina escolar e praticar mais que ficar apenas teorizando foram diferenças apontadas entre o ensino tradicional e o projeto de mídias.

Na minha opinião, abordávamos assuntos que para mim eram interessantes, era mais prática do que teoria, isso envolve o aluno por que na sala de aula parece ser sempre uma coisa, chega a ficar monótono, matemática, ciências e português por exemplo, são matérias que sempre teremos de estudar para depois praticar no dia a dia, já na Central estudávamos outras coisas que saiam um pouco da rotina, entrevistávamos pessoas, etc. (ex-aluno C)

Entrevistar – usando a linguagem em situação real – e montar o jornal, utilizando programas específicos também foram citados como experiências que a Central trouxe que não seriam aprendidas nas aulas regulares. “Entrevistas e diagramação não são coisas muito comuns de se aprender em salas de aula. E na Central temos a oportunidade de aprender e colocar isso em prática.” (ex-aluno D).

Apesar de reconhecer que o projeto é um espaço educacional diferenciado, os alunos não o entendem como isolado do contexto escolar. As aprendizagens ali construídas, reconhecem, estão tendo reflexo no Ensino Médio que ainda cursam e serão importantes para a vida deles depois disso. Segundo o ex-aluno B: “Enquanto eu fazia parte do projeto, eu aprendi bastante coisa que tenho utilizado no ensino médio. Acho que é muito bom para os alunos novos.”

Quanto às semelhanças, as principais que encontram são a escrita e a pesquisa inicial.



“Escrever textos. Fazemos quase sempre nas aulas.” (ex-aluno A). “Escrita e pesquisas, no caso do jornal. Pois não podemos publicar algo sem pesquisar a fundo sobre o assunto e precisamos ter uma boa escrita nas matérias. E em sala de aula, exercitamos a escrita e pesquisamos seguidamente sobre as coisas.” (ex-aluno D). Embora coloque como semelhança, o ex-aluno C reforça que havia colaboração nessa pesquisa inicial. “Acho que tínhamos sempre uma base para começar a matéria, todos participavam.” Por fim, apesar de terem uma imagem do projeto como um momento divertido, os alunos também acreditam em sua validade como método de aprendizagem. “Os dois servem para um desenvolvimento do aprendizado.” diz o ex-aluno B.

Respondendo quais das atividades consideram que foram importantes para eles depois que saíram da escola e em que contexto acham que ainda serão importantes, três dos quatro entrevistados citaram a escrita – “É muito importante saber escrever bem um texto” (ex-aluno A); “Acho que todas estas habilidades serão utilizadas para o resto de minha vida por que eu precisarei criar texto e dar a minha ideia me impor todos os dias, assim como também devo ouvir e saber a hora de falar.” (ex-aluno C) e “Trabalhar com a escrita e com as entrevistas foi extremamente importante pra mim. Contribuiu muito pra que eu tivesse mais facilidade de me comunicar com as outras pessoas, e a me expressar de maneira correta.” (ex-aluno D). Dois deles falaram em faculdade, o ex-aluno A: “Pois para entrar para uma faculdade ou para fazer um trabalho bem feito, é necessário uma ótima escrita.” e o ex-aluno B: “Eu aprendi a articular trabalhos e sei que isso será importante na faculdade.” Diálogo e interação também foram lembrados pelo ex-aluno C, “Os debates que tínhamos para ver onde se encaixaria tal coisa, a criação da matéria contendo fotos, entrevistas e textos, interagir uns com os outros.”

Todos os alunos consultados acreditam que deveria existir mais projetos como esse. Para o ex-aluno A, “Todas as escolas deveriam ter algo parecido, porque ali o aluno aprende coisas importantes de maneira divertida.”, o ex-aluno C diz que “Acho que deveriam aplicar o projeto em outras instituições e levar os alunos em outros lugares.”. A fala do ex-aluno D indica que atividades escolares sem condições reais de uso podem engajar menos o aluno e que um projeto “... pode ser uma forma de envolver os alunos com algo mais do que apenas aula, trabalho, provas, etc.”.

“Diga com suas palavras o que foi a Central de Mídia SH para você.” Diante dessa solicitação, os quatro ex-alunos consultados emitiram opiniões bastante favoráveis ao projeto. Todos eles consideram sua criação como um momento histórico em suas vidas e muito importante para a escola. “Foi um dos melhores momentos da minha vida. Aprendi muitas coisas e conheci pessoas muito legais que nunca vou me esquecer.” (ex-aluno B); “Foi uma das melhores experiências que já vivi” (ex-aluno C); “A Central de Mídia pra mim significou e ainda significa, um marco, tanto na história da escola, quanto na minha própria história e na de todos que passaram

e ainda irão passar por ela.” (ex-aluno D). “Para mim a Central de Mídia SH foi um projeto 'show de bola' que participei... Aprendi bastante coisa ali e foi um projeto que marcou bastante minha vida. Espero que os alunos que estão ali agora aproveitem o máximo essa oportunidade que nunca mais vai voltar!” (ex-aluno A).

Ainda sobre o que é a Central para eles, dois alunos parecem materializar em seu texto especialmente o que Paulo Freire diz quando afirma que

“Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.” (FREIRE, 2014b, p.96)

Percebendo a importância do trabalho conjunto que faziam para sua aprendizagem e quanto aprendiam nessa ajuda mútua, na interdependência, ampliando a visão de mundo que tinham, eles colocam que participar do projeto pode ser muito benéfico a outros alunos:

aprendi muito, não somente com os professores mas também com meus colegas, coisas que como já disse vou levar para o resto da vida. Do meu lado egoísta queria que só meu ano tivesse participado e com orgulho diria que eu era "o cara" por ter tido esta ótima oportunidade, mas de todo meu coração, quanto mais alunos participarem, mas suas mentes serão amplas para o mundo que eu e eles ainda tem de enfrentar, e sem nenhuma "puxada de saco" eu digo que a Central é uma ótima base para começar. (ex-aluno C)

Não é só um grupo que se reúne para montar um jornal e ponto. Somos um grupo que através da Central, aprende a depender um do outro, e a ajudar uns aos outros. Aprendi na Central de Mídia a questionar situações, a depender do outro, pois sem uma matéria se quer, não poderíamos fechar o jornal. E mais uma infinidade de coisas. A Central é com certeza, algo que vai ficar marcado em todos que passarem por ela um dia. (ex-aluno D)

Menos de dois anos depois de terem se formado no ensino fundamental, esses adolescentes já demonstram uma enorme consciência do quanto foi importante para eles, para seu crescimento e formação crítica, ter tido uma experiência educacional. Em suas falas, mesmo pouco extensas, já se lê que aprenderam a expressar-se, a respeitar, a ajudar, a ter responsabilidade, perderam a vergonha de falar e assumiram sua voz. O que esperar no futuro desses jovens? Não podemos duvidar que sejam capazes de transformar nossa sociedade desigual em uma outra, melhor e mais justa. Porque um só deles pode ser pouco, mas eles já sabem o poder que as pessoas ganham quando se unem por um ideal comum.

## 5. CONCLUSÃO

No curso Usina, houve uma ocasião em que cada professor cursista foi convidado a escolher que objeto representaria a educação para si. Pedras, canetas, pipoca, celulares, livros, muitos e os mais variados surgiram nesse momento. O objeto que escolhi, expliquei, não seria possível levar; então fiz uma versão de papel cartão dele e a levei: era uma janela.

A educação é, com certeza, tudo o que os colegas disseram, comecei explicando. Precisa ter a base resistente como a pedra e como a pedra é um sedimento que vai se formando, com o tempo, não de uma hora para a outra. Como a caneta serve para criar coisas, como a pipoca é uma transformação, como o livro precisa de conteúdo, veicula cultura, como o celular promove comunicação. Porém, disse na ocasião, todos esses objetos precisam ser janelas.

Qualquer recurso ou conteúdo que o aluno use ou aprenda, precisa ser para ele uma janela. Uma forma de ver o mundo, de compreender, de interagir. Sempre aberta, permite vislumbrar o outro e com ele se comunicar. Não há ferramenta ou saber que possa levar à construção de uma sociedade democrática, sem que se esteja por meio deles formando cidadãos críticos. Para isso, há que se deixar olhar a vida, viver, observar; não encastelar atrás de uma janela fechada que não permite problematizar, questionar, assimilar, transformar. A comunicação bidirecional, recíproca, da educação libertadora, é a única admissível para construção dessa sociedade democrática.

Não pode haver democracia se educamos para o silêncio, a passividade e a submissão. É necessário ouvir, é imprescindível que haja intercomunicação.

... o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser o pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade.(FREIRE, 2014b, p. 89-90)

Essa educação em que fomos formados – ou *deformados*, como comenta Freinet (1974, p. 12), escolástica, bancária ou sua sucessora manipuladora, não serve mais, se um dia serviu. Aceitar a autoridade sem perguntar não é um exercício para ser um cidadão que participa da vida da comunidade. Não faz sentido colecionar dados e informações, simplesmente; hoje em dia isso é tarefa para máquinas. Porém, há atividades humanas que não podem ser outorgadas aos computadores: eles organizam, arquivam, calculam; mas não raciocinam, não questionam, não opinam, não têm sentimentos.

Ser um professor educador na escola é usar a técnica em benefício do humano, do

resgate da humanidade desses jovens educandos que estão objetificados pela dinâmica escolar que os torna robôs copiadores, como já criticava Freinet em 1974. (p. 112). É, com eles, encarar a realidade que os cerca e mostrar-lhes sua força de modificá-la, força que vem do trabalho comunitário, solidário, contextualizado, significativo. Essa é a tarefa de uma educação que se pretenda libertadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar.** Lisboa: Editora Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_, Célestin. **Uma pedagogia do bom senso.** 2004. In: Célestin Freinet. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación.** Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PORTO ALEGRE/RS. **Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã.** 3ª ed. Porto Alegre: SMED, 2003. (Caderno Pedagógico, n. 9)

PROJETO Cidade Escola. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=268](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=268)>. Acesso em: 26 de jun. de 2015.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Por uma educação que entenda o jovem: a contribuição da Educomunicação.** In: Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2012. livro eletrônico

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação.**  
Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2012. livro eletrônico

## ANEXO A

### Termo de consentimento informado

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação**  
**Curso de Especialização em Mídias na Educação – Pós-graduação *Lato Sensu***

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O(A) pesquisador(a) Kelly da Silva Fernandes, aluno(a) regular do curso de **Especialização em Mídias na Educação – Pós-Graduação *lato sensu*** promovido pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, sob orientação do(a) Professor(a) Marcelo Magalhães Foohs, realizará a investigação Central De Mídia SH: Jornal, revista, rádio, audiovisual, blog – Quatro anos de educomunicação em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, junto aos alunos participantes da oficina de mídias da EMEF Saint'Hilaire no período de junho de 2015. O objetivo desta pesquisa é analisar e avaliar o projeto de mídias em perspectiva educacional.

Os (As) participantes desta pesquisa serão convidados(as) a responder a um questionário de avaliação do projeto.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade do(a) pesquisador(a) a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o(a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

O(A) pesquisador(a) compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 8546 2124 ou por e-mail – [kellyletrasufrgs@gmail.com](mailto:kellyletrasufrgs@gmail.com).

---

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

EU \_\_\_\_\_, inscrito sob o no. de R.G. \_\_\_\_\_,

Concordo em participar esta pesquisa.

---

Assinatura do(a) responsável legal pelo participante (menor)

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.



## ANEXO B

### Questionário online para ex-alunos

## Central de Mídia SH

Estou fazendo uma pesquisa sobre a Central de Mídia SH, projeto que ocorre na EMEF \*\*\* desde 2012 e que já produziu jornal, blog, rádio, revista e televisão. Gostaria de solicitar sua colaboração, como ex-aluno participante, respondendo a esse breve questionário.

Peço, por favor, que seja sincero e direto em suas respostas. Agradeço a sua atenção!

#### 1. Ideias iniciais sobre o projeto

Por que você entrou na Central de Mídia SH? Antes de entrar, que ideia você tinha sobre o que seria feito no projeto?

#### 2. Avaliação da participação

O que você achou do trabalho no projeto enquanto fez parte dele?

#### 3. Funções na Central.

Qual dessas tarefas mais lhe agradou?

- Entrevistar
- Escrever
- Fotografar
- Diagramar
- Distribuir jornais prontos

#### 4. Motivação

Por que gostava dessa tarefa?

#### 5. Funções na Central.

Qual dessas tarefas menos lhe agradou?

- Entrevistar
- Escrever
- Fotografar
- Diagramar
- Distribuir jornais prontos

#### 6. Motivação

Por que não gostava dessa tarefa?

#### 7. Sala de aula x Projeto Central de Mídia SH

Que atividades da Central de Mídia SH você acha diferentes das que são feitas na sala de aula? Por quê?

#### 8. Sala de aula x Projeto Central de Mídia SH

Que atividades da Central de Mídia SH você acha parecidas com as que são feitas na sala de aula?

#### 9. Habilidades fora da escola

Quais dessas atividades você considera que foram importantes para você depois que saiu da escola? Em que contexto você acha que ainda serão importantes e por quê?

**10. Projetos de educomunicação**

Você acha que deveria haver mais projetos como a Central de Mídia SH? Explique.

**11. Avaliação livre.**

Diga com suas palavras o que foi a Central de Mídia SH para você.