

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA NA ESCOLA¹.

Monica Fantin, UFSC²

Resumo: Um dos desafios que o professor encontra hoje em relação à educação de crianças, é que além da capacidade de escrever e ler, é preciso emergir na cultura e dominar os diferentes códigos das diversas linguagens presentes na sociedade contemporânea. Em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, de navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias? Se estas e outras mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização precisamos discutir o que é estar alfabetizado no século XXI e o que significa a alfabetização midiática nesse contexto. É o que esta comunicação pretende discutir a partir do referencial do campo da mídia-educação.

Palavras-chave: alfabetização midiática, formação cultural, mídia-educação

Introdução

O presente texto situa alguns desafios da educação diante das questões colocadas pela sociedade contemporânea, cada vez mais protagonizada pelas mídias. Discutindo as possibilidades de educar *para, com e através* dos meios, o trabalho enfatiza uma concepção de mídia-educação que seja crítica, instrumental e produtiva e que integre diversos meios e tecnologias nesse fazer educativo. Refletindo sobre o que é estar alfabetizado hoje, o texto situa a importância de ampliar o conceito de alfabetização na perspectiva das múltiplas alfabetizações ou *multiliteracies*, o que nos leva a discutir a alfabetização midiática na escola. Por fim, a partir de uma experiência de pesquisa-intervenção o texto tece algumas considerações sobre a produção de mídias com crianças na escola, destacando que, mais do que uma experiência de alfabetização midiática, a mídia-educação pode significar uma experiência de cidadania e de participação de crianças e professores na cultura.

1. Os cenários contemporâneos e as novas necessidades educativas

Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que, sendo parte da cultura, exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas. Nesta perspectiva, a dimensão político-cultural da educação deve envolver as grandes transformações sociais no campo da economia, da ciência, da arte e das relações humanas. Estas forças influenciam a maneira de as pessoas se relacionarem com as diferentes

¹Trabalho apresentado no Seminário VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Pesquisadora do Núcleo de Infância, Comunicação e Arte do CNPq/UFSC mfantin@terra.com.br

realidades da vida e determinam em alguma medida, “a emergência, nos níveis tanto geral quanto local, de novos métodos de conteúdo e prática educacional, bem como de novos problemas e questões existenciais” (Malaguzzi, 1999, p.71)

A sociedade contemporânea tem apresentado imensos desafios para os que atuam com educação. Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da educação, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo deve ser discutido na formação inicial e continuada de educadores. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e de jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e embora nos países periféricos apenas uma minoria possua computador e Internet, por mais que nos perguntemos o que isso significa, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na formação de educadores e na prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado e vai-se tornando uma característica que determina a qualidade das interações sujeito-informação. E na medida em que muitos professores não possuem um capital cultural para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos, a formação pode contribuir para problematizar tais questões, visto que a visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias unidas à fragmentação dos saberes acadêmicos dificulta uma reflexão sobre a relação entre as mídias, a comunicação, a educação e as políticas sócio-econômicas mais amplas³.

Estamos sendo educados por imagens e sons, e muitos outros meios provindos da cultura de mídias e da comunicação, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos. Afinal, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar de estas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas. Neste sentido, é necessário capacitar crianças e professores para a apreciação e recepção ativa, pois, sem uma mediação sistemática que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, interesses econômicos impede uma compreensão mais rica, diz Girardello (2000).

No final da década de 1980, Mariazinha Fusari alertava para a necessidade de contemplar as mídias e o desenvolvimento de uma comunicação escolar com elas na formação inicial e continuada de professores, pois a contribuição da educação na produção social da comunicação emancipatória com as mídias precisava ser estudada, praticada, aperfeiçoada. Para ela, não era suficiente colecionar imagens, sons e audiovisuais informatizados ou saber sobre suas técnicas, era preciso “aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre

³ Discutir o papel das mídias neste contexto implica pensar as relações de poder envolvidas, a necessidade de transparência informativa, a representatividade social e cultural de alguns setores da sociedade e o estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática e de interações que favoreçam alternativas aos mercados globalizados em função de interesses públicos e de processos educativos e formativos.

professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea” (Rezende e Fusari, 1995, p.68).

A esse respeito, o campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil, e é no contexto da interface educação-comunicação que aparece a mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (Rivotella, 2002). Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (Fantin, 2006).

Entre tantos universos que a cultura contemporânea tem possibilitado vivenciar, cada vez mais, a interação das crianças com as tecnologias tem sido objeto de discussões na educação. Questões como: a barreira que separa os infopobres e os inforricos (ou excluídos da promessa tecnológica); a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao acervo da cultura disponibilizado pelas mídias e às possibilidades de recriá-lo criticamente; a inclusão digital como possibilidade de transcender os limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e programas implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política; e mais especificamente, a relação da criança com o computador e suas possibilidades de interação na Educação Infantil.

Na relação da criança com o computador, a atenção que deve ser dada não é à tecnologia em si, mas à criança e suas relações com as tecnologias, destaca Mantovani. Se o contexto da aprendizagem está mudando e é completamente outro, ainda há poucos estudos sobre tecnologias e crianças, e considerando que as pesquisas existentes são recentes, ainda faltam pesquisas sobre o sentido da relação das crianças com o computador na escola. Afinal, se o computador é um recurso importante e faz parte da vida de todos nós e da cultura das crianças, que respostas de mediação escolar a essa experiência cultural estamos propiciando?

A escola não pode deixar de pensar a relação da criança com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir, e descondicionar esta relação, diz Mantovani. Se o computador, a internet, o celular existem, seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas consentindo a possibilidade de comunicar e produzir cultura de modo reflexivo. E isso implica a necessidade de caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados bem como problematizar os processos de metacognição envolvidos nessa relação⁴.

Disso, podemos inferir que não basta assegurar a participação e a autoria de crianças apenas no âmbito do uso e apropriação da cultura, sendo necessário pensarmos que para haver significação na cultura, as crianças teriam que interagir de forma relevante com os objetos que alimentam o pensar e o fazer, ou seja, com a cultura produzida: livros, filmes, programas de televisão, sites da Internet, peças de teatro, apresentações musicais, mostras

⁴ Anotações pessoais feitas no Seminário *Bambini e Computer: Le nuove tecnologie a scuola e in famiglia*, realizado pela *Università degli Studi di Milano-Bicocca e Fondazione IBM Itália*, em Milão, 04/03/05.

de dança, exposições, etc., aproximando toda essa cultura de para emocionar e instigar o pensar. Isso implica problematizar e refletir sobre as objetivações ali presentes e as mediações sociais capazes de fazer com que essas culturas possam ser vividas de diferentes formas e não apenas como consumo e substituição, como enfatiza Perrotti (1990).

Ao fazer isso, é possível ampliar e atualizar os repertórios além de trazer aos espaços formadores referências culturais de vários lugares, países e tempos históricos, através de gêneros, linguagens e estéticas as mais diversas possíveis. Isso significa o investimento em mediações que reafirmem o direito à interação com as culturas, que entram na prática pedagógica, sobretudo as culturas das mídias.

Se nos interessa ampliar o repertório cultural das crianças é importante problematizar seu consumo cultural, e, sabendo que a maior parte consome aquilo que vem da cultura das mídias, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa - pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz - não é suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras que escolhemos para serem apreciadas, analisadas e discutidas em situação formativa, pois a prática pedagógica sempre envolve intencionalidades⁵.

O desafio que se apresenta é como discutir esses critérios sem resvalar para o moralismo, escapar de certa hipocrisia presente nos discursos adultos e sem ficar refém de uma possível perversidade das crianças. Afinal, não se trata só de hipocrisia nem só de perversão, mas sobretudo de formação. E discutir essa ampliação e negação na educação significa rediscutir os três “p” que Bob e Annie Franklin distinguiram em relação aos direitos: a proteção, a provisão e a participação (In Buckingham, 2000) e, no caso específico da escolha de repertório, a provisão e sua qualidade parecem ser o “p” menos discutido hoje na educação.

Pensar uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias envolve pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” em contextos formativos a partir de uma perspectiva crítica, instrumental e produtiva de mídia-educação. Tal perspectiva se refere a uma possibilidade de educar *sobre* os meios, *com* os meios e *através* dos meios considerando que uma concepção ecológica e integrada de mídia-educação se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, celular, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, DVD, integrando com a corporeidade, a expressividade, o teatro, a dança, etc.

Tal concepção nos ajuda a entender que a competência visual das crianças pode ser muito grande, e que elas lêem textos audiovisuais com enorme capacidade, ainda que de modo intuitivo. E essa alfabetização nas linguagens da cultura contemporânea pode enriquecer essa competência. Isso nos leva a pensar em um novo conceito de alfabetização.

⁵ Sobre pistas para pensar critérios de escolha de filmes e outras produções culturais em contextos educativos pra crianças, ver Fantin (2006, p.173-89)

2. Estar alfabetizado hoje

“Nosso pensamento nos liga ao passado, ao mundo tal como existia na época de nossa infância e juventude. Nascidos e criados antes da revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que esta significa. Os jovens da nova geração, em mudança, se assemelham aos membros da primeira geração nascida em um país novo. Devemos aprender com os jovens a forma de dar os primeiros passos. Porém, para proceder assim, devemos re-situar o futuro. Ao juízo dos ocidentais, o futuro está diante de nós. Ao juízo de muitos povos da Oceania, o futuro reside atrás, não adiante. Para construir uma cultura na qual o passado seja útil, não coativo, devemos localizar o futuro entre nós como algo que está aqui, pronto para que o ajudemos e o protejamos antes que nasça, porque, do contrário, será demasiado tarde” (Mead, 1971 apud Martín-Barbero, 1998, p.17).

Retomando a contribuição de Margaret Mead, que ainda na década de 1970 enfatizava a necessidade de compreender criticamente a ruptura entre gerações na temporalidade, Martín-Barbero destaca a importância de pensar a educação a partir da comunicação nessa herança do futuro. Isso pode nos ajudar a pensar o que significa estar alfabetizado nos dias atuais e como nos situamos em relação a isso.

Hoje em dia, certas dimensões do conhecimento e da vida apresentam diversos desafios para o educador, que, além da capacidade de escrever e ler, precisa emergir na cultura e para isso, não basta ter os livros, dominar os códigos da escrita e entendê-la como uma forma de representação da fala. Pois, em que medida o sujeito estará alfabetizado se não for capaz de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de escutar e de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, navegar nas redes e de produzir outras representações através de diversas mídias? Assim, estas e outras mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização e além da capacidade de decodificar e codificar mensagens, de interpretar, de compreender e de produzir, supõe-se que estar alfabetizado hoje envolve as múltiplas alfabetizações, que dizem respeito à construção da cidadania real e virtual e à possibilidade de participar da sociedade de maneira diferenciada, através de experiências culturais diversas, e não só pela linguagem escrita (Fantin, 2006 A).

Mas em que medida, nós, professores, estamos alfabetizados nessas linguagens e estamos trabalhando com essas múltiplas alfabetizações?

Diante disso, embora hoje seja comum falar em alfabetização visual, alfabetização estética, alfabetização midiática, alfabetização cultural, enfim, as múltiplas alfabetizações na perspectiva das *multiliteracies*, é importante contextualizar essa discussão. Desde o início da década de 1960, Paulo Freire já falava que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Na década de 1980, Emília Ferreira e Ana Teberosky enfatizavam as hipóteses que as crianças elaboravam acerca da língua escrita e o quanto elas já sabiam sobre a língua antes de entrar na escola. Destacando a importância de trabalhar a função social da escrita e de entender a alfabetização como uma forma de representação mais do que a aquisição de um código alfabético, isso implicou a diferença entre alfabetização e letramento⁶. Mais recentemente, há a perspectiva chamada de alfabetismo, que seria a capacidade de ler e escrever,

⁶ Termo que vem da França *letrisme* ou do inglês *literacy* que significa compreender a função social da escrita em seus usos nos eventos sociais e ser capaz de entendê-la como forma de representação.

dominar operações básicas de cálculo e ter mínimas noções culturais para sobreviver no entorno social. Alguns ampliam este conceito para incluir conhecimentos audiovisuais, informáticos, digitais e estéticos das múltiplas linguagens, envolvendo um certo nível de compreensão leitora e produtora em todas essas dimensões.

Há um ponto interessante na noção de *literacy*, entendida como alfabetismo que é a necessidade que hoje temos de circular por outros tipos de representações da realidade que não acontecem só pela escrita e envolvem as representações visuais, musicais, corporais, digitais, informáticas e outras que vão além. O ideal seria trabalhar essas dimensões transdisciplinarmente, vendo as diferentes representações do próprio conhecimento, que não é só de códigos, mas de formas culturais que assumem um valor importante na sociedade contemporânea, como destacam Sancho e Hernandez⁷. Ou seja, poderíamos identificar essa noção de alfabetismo com a perspectiva da alfabetização nas múltiplas linguagens em que a ênfase seria a de circulação, de trânsito e de interação entre as linguagens. Nessa perspectiva, há pessoas que falam de alfabetização científica, alfabetização literária, artística, estética e cultural.

Assim, pensar esse novo conceito de alfabetização, que inclui não apenas as mídias escritas, implica pensar nas bases teóricas que fundamentam e legitimam tal conceito e nas políticas públicas, no investimento e na formação para trabalhar com essa nova perspectiva. E isso não se reduz aos cursos especializados, pois implica pensar o lugar potencial para a mídia-educação nos cursos de formação inicial e no interior das instituições educativas em seus diversos níveis de ensino.

Se a maior parte da experiência cultural das crianças vem do repertório das mídias, sobretudo a partir das imagens em movimento dos programas de televisão e dos filmes, e, considerando que na nossa cultura a televisão tem uma enorme inserção na vida das pessoas, precisamos problematizar essa questão. Envolvida em uma relação de poder e comprometida com interesses os mais diversos, não podemos negar o papel socializador que a TV também desempenha ao disponibilizar um repertório comum a todas as pessoas. Embora o contraponto disso seja a massificação, sabemos também que a apropriação é ativa e que a recepção é contextualizada a partir de diversos fatores, como a história pessoal e cultural, o grupo, o gênero, a classe, etc., como enfatiza Thompsom (1998).

O fato de as mídias serem usadas equivocadamente e fornecerem conteúdos questionáveis do ponto de vista da educação não significa que a mediação deva ser necessariamente de resistência e negativa. Em vez de desprezar tudo o que as crianças assistem, poderíamos tomá-los como objetos de estudo e procurar entender o que elas podem ter aprendido, problematizando as conseqüências do consumo de mídias por parte das crianças, jovens e adultos de uma maneira crítica - nem apocalíptica nem integrada - aprofundando questões ligadas ao desenvolvimento humano, às produções culturais e aos espaços sociais destinados à infância, à adolescência e à juventude.

Pesquisas sobre a compreensão na televisão e na leitura sugerem que essa capacidade de compreensão não acontece de qualquer modo

⁷ Entrevista realizada com a autora em abril de 2006, ver site www.aurora.ufsc.br

“naturalmente” apenas com a prática de ler ou de assistir a TV, o que implica dizer que a TV por si só seria sempre imediatamente compreensível à criança e evidentemente não o é, necessitando de mediações. E para fazer tais mediações, há que reconhecer os códigos, as gramáticas e as convenções que as mídias possuem, bem como as regras através das quais o tempo é gestado, as imagens apresentadas, as categorias assinaladas, as analogias expressas e a atmosfera sonoramente indicada na narração⁸.

Neste sentido, precisamos ir além da idéia de considerar o vídeo, a televisão e os filmes recursos ou aspectos importantes da educação como experiências audiovisuais que encorajam as pessoas a falarem sobre elas ajudando-as a serem leitoras e escritoras. Este argumento é válido, mas seu valor, limitado, porque é sustentado em uma idéia de alfabetização que se restringe à capacidade de ler e escrever. Assim, é fundamental pensarmos na alfabetização midiática como um repertório de capacidades correlacionadas, algumas mais genéricas e outras específicas das mídias, enfatiza Bazalgette (2005).

Se considerarmos a importância do papel que as mídias desempenham e do que elas representam e significam na sociedade contemporânea, elas podem possuir o mesmo valor cultural da literatura e da arte dramática, por exemplo. Considerando que as mídias são uma parte vital da nossa cultura e que propiciam experiências únicas e importantes, Bazalgette (2005) indica dois aspectos desta ampla alfabetização que farão parte essencial na experiência de aprender: da mesma forma como esperamos que crianças e educadores aprendam a ler tanto o jornal quanto a poesia, a perspectiva da mídia-educação pretende capacitá-los para analisar imagens, notícias, documentários e mensagens publicitárias. Todos devem ser capazes de usar técnicas de decodificação que permitam compreender o que é verdade e o que não é, e também dar-se conta, em nível mais amplo, daquilo que é representado e daquilo que não é só representação. Devem compreender os sistemas de domínio e poder de tal forma que identifiquem “quem” está falando, em nome de quem, por que e com que interesses. Mas, ao mesmo tempo, devem ter a oportunidade de pensar e imaginar a si mesmos uma representação melhor e por isso experimentá-la, produzindo a sua própria representação. Afinal, a atividade criativa com as mídias é vital no processo de alfabetização.

Considerando que há muitas definições do que seja a alfabetização midiática, Jordi Torrent enfatiza que o mais importante é compreender tudo o que as mídias representam e discutir o papel que exercem na formação e desenvolvimento da sociedade contemporânea. Ele cita Jane Tallin dizendo que alfabetização midiática “é a capacidade de manipular e analisar as mensagens que informam, entretêm e são vendidas para nós todos os dias. É a capacidade de fazer com que recursos de pensamento crítico sejam

⁸Diversas pesquisas sobre o nível de compreensão de um programa televisivo (relações de causa-efeito, entendimento dos motivos que levam os personagens a se comportar de determinado jeito, etc.) e a compreensão da leitura sugerem que bons níveis de compreensão da TV correspondem a altos níveis de leitura, que um bom espectador pode ser um melhor leitor, e que bons leitores continuam a ser bons na compreensão de narrativas televisivas. Assim, a compreensão deve ser vista como uma capacidade genérica ampla e vital para compreender qualquer texto e diz respeito à capacidade de aprender estruturas narrativas, gêneros, caracteres, convenções simbólicas e outras formas de representações que não necessitam do papel impresso. E estas capacidades podem ser adquiridas muito cedo através do contato com imagens em movimentos, e com o crescimento da capacidade de compreensão é provável que aumente a competência da criança na compreensão de cada tipo de texto. Ver Bazalgette (2005).

aplicados a todas as mídias: de vídeos musicais aos ambientes da web, da colocação de produtos em filmes às exposições virtuais (...) Trata-se de fazer as perguntas pertinentes sobre o que está sendo exibido e observar o que está faltando". A isso tudo ele acrescenta que a alfabetização midiática deve ainda incluir a produção e distribuição de mídias.⁹

Enfim, pensar um conceito do que significa estar alfabetizado no século XXI envolve a perspectiva das múltiplas linguagens, e poderíamos listar três eixos que sustentam esta perspectiva da comunicação e da mídia-educação: cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos). A essas três palavras que começam com a "letra C"¹⁰, acrescento o C de cidadania, configurando então os "4 C" da mídia-educação: Cultura, Crítica, Criação e Cidadania, que devem estar presentes na educação de crianças e na formação de professores. (Fantin, 2006).

3. Uma experiência de alfabetização midiática com crianças

A partir de uma pesquisa realizada em diferentes contextos socioculturais sobre a relação entre criança, cinema e educação, foi possível refletir sobre os momentos de fruição, de análise e de produção¹¹. Como esta reflexão está voltada para as possibilidades de alfabetização midiática na escola, nesse momento nosso foco será na dimensão da produção de mídias no contexto de tal percurso.

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as dimensões cognitiva, psicológica, estética, social do objeto de estudo, no caso o cinema e seus diferentes momentos: pré-produção, produção e pós-produção, como as diversas práticas educativas e culturais que configuram a experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Fazer um audiovisual na escola a partir do cinema, além de ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e linguagens, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação no sentido da alfabetização midiática, e uma das razões da relação do cinema com a produção de mídias na escola, é que "o cinema não é só uma máquina de produzir significados, mas também arte, campo de produção de valores" (Rivoltella, 2005:84).

Nessa perspectiva, fazer audiovisual na escola pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender

⁹ Ver entrevista com Jordy Torrent no site

http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&v_nome_area=Entrevistas&idMenu=4&label=Entrevistas&v_id_conteudo=68198

¹⁰ Bazalgette propôs os "3 C" - cultura, crítica e criação - como três aspectos essenciais da mídia-educação (2005).

¹¹ O contexto da pesquisa envolveu uma exibição do filme *O Mágico de Oz* (V. Fleming, 1939, EUA) em uma Mostra de Cinema Infantil em Florianópolis. Após a exibição no contexto brasileiro, 150 crianças de 7 a 11 anos de escolas públicas responderam a um questionário, e 50 destas crianças de 8 e 10 anos participaram da entrevista de aprofundamento. Um grupo de 20 crianças de escola privada e de outro contexto sócio-cultural também participou das entrevistas, fornecendo dados de referência para enriquecer a análise. No contexto italiano, 60 crianças de 9 e 10 anos de escola pública assistiram ao filme na escola e responderam ao questionário, e destas, 30 realizaram a entrevista. Posteriormente a pesquisa-intervenção desenvolveu um percurso educativo sobre cinema em uma escola pública brasileira, viabilizando a produção de um audiovisual e de outras mídias com crianças. Ver Fantin, 2006.

cooperando, valores que podem ser trabalhados quando se discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias na escola. “Os valores que a mídia-educação reconhece à atividade de produção midiática em contexto educativo pode reconduzir a três principais instâncias: a função cognitiva do fazer, a cooperação como oportunidade de aprendizagem e a função educativa da linguagem”(Rivoltella, 2005A:96).

Diante disso, o percurso educativo deste projeto envolveu momentos de estudos sobre a história do cinema e sobre elementos da linguagem audiovisual, apreciação e fruição e análise de diversos filmes e gêneros, oficinas de brinquedos óticos, oficinas de fotografia *pinhole* e digital, oficinas de animação, oficinas de roteiro e story board, filmagens, edição e produção de um audiovisual¹². Esta experiência de alfabetização midiática no contexto da produção de mídias na escola possibilitou não só experiências relacionadas aos códigos da linguagem audiovisual, mas também uma reflexão sobre o gosto e a capacidade crítica para analisar produções culturais a partir de uma visão plural, histórica e contextualizada.

A produção do audiovisual ampliou consideravelmente a relação das crianças com o cinema e com as produções culturais e a mediação educativa intencional ampliou a concepção de salas de aula, que se transformaram em oficinas, laboratórios e em espaços de trabalho práticos e teóricos. Assim, a partir desta experiência de alfabetização midiática, foi possível desmistificar a produção de mídias com crianças na escola e perceber que a produção prática tem uma dinâmica própria que permite pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” na escola. Através de uma concepção integrada de mídia-educação as práticas pedagógicas sensíveis e bem informadas podem transformar os espaços físicos das salas de aula expandindo-se para outros espaços culturais configurando um processo de alfabetização midiática que mais do que uma experiência de educação para as mídias seja uma possibilidade de cidadania e de participação de crianças e professores na cultura.

Bibliografia

- BAZALGETTE, Cary. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. In Boletim MED, n.3, Roma, 2005.
- BUCKINGHAM, David. *Creceer en la era de los medios*. Ediciones Morata, Madrid, 2000.
- FANTIN, Monica. *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália*. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.
- _____. “Novos cenários culturais e novas necessidades para a formação inicial da educação infantil”. Texto apresentado ao Concurso Público para Professor Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino, UFSC, Florianópolis, 2006 A

¹² O audiovisual produzido por crianças brasileiras, além de fazer parte do percurso sobre educação cinematográfica na escola, possibilitou a comunicação destas crianças com as crianças italianas que também participaram da pesquisa.

- GIRARDELLO, Gilka. "Aqui e lá: crianças do fim-do-mundo e o mundo pela TV
In CORSEUIL, A. e CAUGHIE, J. *Palco, tela e página*. Florianópolis, Insular,
2000.
- JOBIM E SOUZA, Solange e GAMBÁ JR., Nilton. Novos suportes, antigos
temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e
escrita. In: www.anped.org.br/25/sessoes/especiais/solangejobimsouza.doc
- MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. In EDWARDS, C,
GANDINI, L. E FORMANN G. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto
Alegre, Artmed, 1999.
- MARTIM-BARBERO, Jesus. Herdando el futuro. Pensar la educación desde la
comunicación. In *Cultura y Educación n.9*, Universidad de Salamanca,
Salamanca, 1998.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In ZILBERMAN, Regina
(org) *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre, Mercado
Aberto, 1990.
- REZENDE E FUSARI, Maria Felisminda. TV, recepção e comunicação na
formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. In *Perspectiva*,
Revista do Centro de Educação. Florianópolis, UFSC/CED, NUP n.24, 1995
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media education: fondamenti didattici e prospettive
di ricerca*. Brescia, La Scuola, 2005.
- THOMPSON, John B. *Mezzi di comunicazione e modernità*. Milano, Il Mulino,
1998.