
Mídia-educação no Ensino Fundamental: a produção de rádio como ferramenta para aprender leitura crítica da mídia

Alexandra Bujokas de Siqueira ¹

Larissa de Almeida Martins ²

Resumo: Apresentação de resultados de experimento que usou a produção de conteúdo radiofônico como ponto de partida para desenvolver atividades de leitura crítica da mídia em uma perspectiva multimodal. O projeto se fundamenta nos conceitos de multimodalidade, navegação transmídia e nos conceitos-chave da mídia-educação (linguagem, representação, audiências e instituições de mídia). As atividades uniram o estudo de letras de músicas que falassem sobre direitos humanos, de fundamentos do Estatuto da Criança e do Adolescente, de representações da infância em diferentes tipos de textos (ilustrações medievais, notícias de jornal e anúncios publicitários contemporâneos) e produção de programas. Os resultados sugerem que atividades de mídia-educação são um caminho produtivo para engajar estudantes no aprendizado, desenvolver habilidades de leitura e escrita verbal e não-verbais e fomentar a apropriação crítica de mensagens midiáticas.

Palavras-chave: mídia-educação; ensino fundamental; multimodalidade.

Abstract: This paper presents results of a media education experiment which used radio production as a starting point to develop critical reading of the media, in a multimodal perspective. The project is based on the concepts of multimodality, trans media navigation, and media education key concepts (language, representation, audiences and media institutions). The activities gathered the study of lyrics themed on human rights, the Brazilian Children and Adolescents Act, representations of childhood in different types of texts (medieval illustrations, newspaper articles and contemporary advertisements), and a radio production. The results suggest that

¹ Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Email: bujokas@uol.com.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

media education activities are a productive way to engage students in learning and develop reading and writing skills both for verbal and non-verbal languages and also to foster critical appropriation of media messages.

Keywords: media education; elementary school, multimodality

O rádio vem sendo usado como instrumento pedagógico na educação brasileira há mais de 50 anos, quando foram realizadas as experiências pioneiras do Movimento Educação de Base (MEB), uma parceria firmada entre a Presidência da República e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (PEIXOTO FILHO, 2010). Idealizado por Paulo Freire, o MEB faz parte de um projeto mais amplo de promoção da educação popular nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar que, apesar das duas décadas de censura, deixou um legado de inovação e criticidade e, até hoje, inspira ações que utilizam a linguagem radiofônica em ações educacionais (PRETTO e TOSTA, 2010).

Com a volta da democracia, o uso livre desta mídia novamente floresceu e se estabeleceu em programas como o Educom.rádio da Universidade de São Paulo que entre 2001 e 2004 instalou emissoras internas e formou professores de 445 escolas do município de São Paulo (NCE/USP, 2013). Desde 2010, o MEC mantém o programa “Mais Educação”, delineado a “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação Integral” (MEC, 2013), financiando ações destinadas à rede de escolas públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, que desenvolver atividades em áreas como educação ambiental, direitos humanos, cultura digital, comunicação e uso de mídias.

Numa perspectiva mais ampla, desde 2003, o Ministério da Educação oferta o programa “Mídias na educação”, que forma professores via educação a distância para utilizar as diversas mídias em ações de ensino e aprendizagem. Com estrutura modular, o programa possui três níveis de certificação referentes aciclos de estudo: básico (120 horas de duração); intermediário (180 horas); e avançado (360 horas).

Os idealizadores do curso consideram que as tecnologias ampliaram o acesso à informação e ao conhecimento, mas isso não é suficiente, de maneira que o desafio da escola é saber como “orientar o aluno (...), como fazer para que ele saiba aplicar esse conhecimento com autonomia e responsabilidade”, para que ele possa “compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias” (MEC, 2011).

O rádio parece atender a essa demanda. De fato, a produção em linguagem radiofônica se tornou mais acessível nas escolas graças à disseminação de computadores com recursos de edição de som, aos kits das rádios escola distribuídos no escopo do programa Mais Educação e à possibilidade de compartilhamento pela internet, em sites como o SoundCloud. Entretanto, esta não é uma empreitada simples.

Parece ser consenso entre pesquisadores da área que é impossível haver “literacia em mídia” sem atividades de leitura e escrita. Além disso, conforme Buckingham (2005, p. 82), as atividades práticas de produção são “o aspecto da mídia-educação mais provável de gerar entusiasmo entre os estudantes. Trabalhos práticos oferecem espaços seguros nos quais os estudantes podem explorar seus próprios investimentos emocionais com a mídia, expressar seu próprio entusiasmo e preocupações”. O próprio autor relativiza seu otimismo: é igualmente comum encontrar educadores céticos que preconizam aos estudantes reproduções inconscientes da mídia “mainstream” que, no final das contas, servem mais para divertir os discentes que para ensinar sobre mídia.

Uma forma de evitar essas armadilhas, segundo Buckingham, é integrar efetivamente a análise crítica a todas as etapas do processo de produção. O professor precisa cuidar para que conceitos como códigos e convenções, linguagem e representação estejam presentes durante todo o processo:

No contexto da mídia-educação, a produção deve vir acompanhada da reflexão sistemática e da auto avaliação; os estudantes devem ser encorajados a tomar decisões informadas sobre o que e como estão produzindo. A mídia-educação pretende produzir participação crítica na mídia e não participação por si só. (BUCKINGHAM, 2005, P. 84).

É neste cenário que foram propostas as oficinas de rádio para estudantes do ensino fundamental aqui estudadas. O objetivo foi fazer da produção uma oportunidade para exercitar questões relacionadas a audiências da mídia, linguagem e representação em uma perspectiva multimodal. Os alunos foram orientados a produzir um programa radiofônico que partisse de uma música para explorar direitos da infância e da adolescência. Para tanto, estudaram aspectos históricos da constituição da infância, fundamentos dos direitos desse público, analisaram música, texto e imagem, estudaram gêneros e formatos do rádio, exploraram a produção de pautas, redação de roteiros, fizeram entrevista, locução e edição de conteúdo.

O texto a seguir desenvolve o experimento em quatro itens. Inicialmente, é apresentada a síntese da fundamentação teórica que norteou o desenho das atividades, materiais e metodologia de ensino e aprendizagem. Particularmente importantes são os conceitos de criticidade, multimodalidades e navegação transmídia. Esses conceitos foram incorporados no desenho de um material pedagógico testado em cinco oficinas de três horas cada, para 11 estudantes de uma escola pública de ensino fundamental. O material e as oficinas são descritos no item “desenvolvimento”. Os resultados da experiência são analisados a seguir, a partir de três categorias: engajamento do grupo, habilidades de leitura e escrita usando diversas linguagens e capacidade de análise crítica. O último item apresenta as conclusões e questões emergentes para futuras pesquisas.

Síntese da fundamentação teórica

Adquirir consciência sobre os processos que usamos para atribuir sentido a uma mensagem é a base que fundamenta a ideia de leitura crítica da mídia, construída a partir do conceito de codificação e decodificação, na perspectiva dos Estudos Culturais (HALL e WHANNEL, 1964; HALL, 2003).

Na tentativa de superar uma abordagem simplesmente “inoculativa” do estudo da mídia (perspectiva segundo a qual o professor deve ensinar seus

alunos a não gostar do que pode ser nocivo), Hall e Whannel (1964) defendiam que a escola deveria se preocupar em entender não o que as mídias faziam com as pessoas, mas o que é que as pessoas faziam com as mídias. Embora estivessem falando do que hoje chamamos de “velhas mídias”, muitos dos insights continuam atuais.

Para os autores, as mídias fornecem aos jovens informações e ideias conflitantes sobre a sociedade em que vivem, e cabe ao estudante, guiado pelo professor, testar algumas dessas descrições e interpretações da realidade, comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências. É nessa tarefa que reside a essência da mídia-educação. Conforme Hall e Whannel (1964, p. 46):

Precisamos prestar atenção às formas pelas quais as novas experiências são apresentadas, discriminar valores, analisar nossas respostas a elas, cuidadosamente. Em termos educacionais, pelo menos, este é o único tipo de controle moral que pode ser aplicado à rápida expansão que tem acontecido. O processo da avaliação é o negócio próprio da educação, começa no sistema formal, mas não acaba nele.

Nesta perspectiva, desmontar e analisar o processo de codificação e decodificação das mensagens midiáticas parece ser um caminho produtivo para promover habilidades críticas para o uso da mídia.

Na proposta sistêmica dos Estudos Culturais, a comunicação se realiza sob a forma de “signos-veículo” inseridos num circuito de produção, distribuição, reprodução. Signos-veículo podem ser caracterizados como algo em que o sentido ainda não foi fixado e está sujeito à apropriação (HALL, 2003). Para que a mensagem possa ser distribuída para diferentes audiências ela precisa estar sob a forma discursiva. Em uma reportagem que investiga problemas na oferta de um serviço público ao jovem, por exemplo, o modo como os diversos atores sociais são representados pode resultar na atribuição de culpa a um ou outro ator, dependendo do modo como as informações e ideias são ordenadas na mensagem.

Trazer a teoria de Hall para o campo da mídia-educação implica em encontrar formas de promover o aprendizado de habilidades de decodificação

que fortaleçam leituras sistemáticas da mídia ampliando a bagagem cultural dos estudantes de modo a contemplar questões de natureza política e cultural integradas à aprendizagem das técnicas e padrões de uso da linguagem na mídia. Decodificar, neste caso, vai além da mera leitura e alcança também as práticas de produção e o engajamento usando as diversas linguagens. É aqui que os estudos de recepção encontram o conceito de multimodalidade.

O termo se refere a uma característica facilmente identificável nas páginas da web, mas também presente num simples ato de fala. Diversos na natureza, esses dois exemplos podem ser reduzidos à categoria de textos multimodais, isto é, textos que usam mais de um modo semiótico ou canal de comunicação (KRESS, 2000). Páginas da internet que contenham clips de áudio juntamente com fotos e animações acompanhando o texto são facilmente reconhecíveis como multimodais, assim como é a fala, que vem acompanhada de entonação e expressões faciais.

Para a semiótica social, o campo que dá fundamento ao conceito de multimodalidade, toda comunicação humana é multimodal, uma vez que raramente recebemos ou enviamos uma mensagem usando um modo exclusivo. Estudar criticamente a mídia na perspectiva da multimodalidade envolve olhar cada um dos componentes da mensagem para compreender o modo como cada um deles comunica significados em separado e combinados, uma vez que é da combinação que emergem as conotações. Tal estudo requer a aceitação de dois aspectos inerentes ao conceito.

Em primeiro lugar, deve-se ter em conta que cada modo (*mode*) tem uma ação específica sobre o significado. Assim, segundo Kress(2010, p.18) “a imagem mostra aquilo que é muito longo para ser escrito, a escrita nomeia aquilo que seria difícil mostrar. A cor é usada para destacar aspectos específicos da mensagem como um todo” e assim por diante.

Em segundo lugar, deve-se partir da ideia de que o cérebro humano – independentemente das origens culturais – é multimodal; logo, certos princípios semióticos gerais são comuns a todos os grupos e culturas. A valorização de certos modos sobre outros (da escrita sobre o desenho,

corporificado na divisão curricular da escola, por exemplo) é consequência do fato de que os humanos produzem signos motivados por relações sociais de poder e essas relações também determinam o modo como os signos são interpretados e valorizados. Mas esses são tempos que pedem uma visão mais ampla e flexível do que é ler e escrever, e o conceito de multimodalidade vem ganhando adesão. Ao incorporá-lo aos processos de ensino e aprendizagem (inclusive no ensino sobre mídia), é preciso ter em conta os seguintes aspectos:

1. Forma e significado não têm como serem separados no processo de codificação e decodificação. Logo, ler criticamente uma mensagem implica em saber identificar os significados possíveis em razão do modo como os signos foram escolhidos e organizados;

2. No âmbito da cultura digital (quando a página divide poder com a tela e a imagem disputa influência com o texto) torna-se ainda mais relevante a capacidade de codificar e decodificar outros *modes* além da escrita. É tarefa da educação equilibrar a importância de habilidades de uso de regras gramaticais do texto com habilidades de enquadramento fotográfico por exemplo.

3. Em tempos de redes sociais e aplicativos que facilitam a produção de conteúdo por não profissionais, as disputas simbólicas se tornam ainda mais acirradas entre grupos marginais e hegemônicos. Do marketing político ao ativismo feminista, todos disputam o posto de discurso verdadeiro, e fazem isso usando recursos semióticos de natureza semelhante. Fazer leitura crítica nesse contexto requer a habilidade de se desvencilhar de concepções prévias e ter a mente aberta para conseguir enxergar as molduras que são propostas por cada discurso e que recursos são usados para emoldurá-lo.

A identificação das práticas multimodais em “casos reais” da cultura midiática já foi feita por uma diversidade de pesquisadores, entre eles Henry Jenkins, que cunhou o termo “navegação transmídia” como a prática da leitura e escrita multimodais. Ele é autor de dois estudos que se complementam. No livro “Cultura da Convergência” (JENKINS, 2008), o argumento é que vivemos numa época caracterizada por velhas e novas mídias colidindo, mídias corporativas e alternativas se cruzando, o poder do produtor e do consumidor interagindo de

formas imprevisíveis. A convergência, portanto, não é só tecnológica, mas cultural; e a participação não é igualitária como o discurso das corporações tenta fazer parecer.

A despeito de incertezas, tensões e disparidades, Jenkins vê este como um momento significativamente criativo, capaz de gerar experiências de “entretenimento para a inteligência coletiva”, que ele identifica, por exemplo, na franquia Matrix dos irmãos Harry e Lana Wachowski. Matrix é uma típica narrativa transmídia, porque se desenrola em múltiplas plataformas, “com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2008, P. 138). Histórias em quadrinhos, curtas disponibilizados somente na web e até um game são textos midiáticos autônomos, mas funcionam como pontos de acesso à franquia como um todo. Para usufruir de todo o potencial narrativo de Matrix o público deve ser capaz de “lidar com o fluxo de histórias e informações através de múltiplas plataformas”. Jenkins(2006, p. 47) considera conteúdos midiáticos sobre, por exemplo, o Homem Aranha:

O mesmo personagem pode parecer diferente quando criado para uma animação em vídeo, para um game, para histórias em quadrinhos ou ainda quando moldado na forma de um boneco ou numa performance ao vivo. Como é que os leitores aprendem a reconhecer esse personagem em mídias diferentes? Como é que eles ligam o que eles aprenderam em um contexto com o que eles aprenderam em outro canal de mídia completamente diferente? Como eles determinam quais dessas representações estão ligadas (parte da mesma interpretação do personagem) e quais estão separadas (versões separadas do personagem que devem ser compreendidas de modo autônomo)? Esses são os tipos de problemas conceituais que os jovens encontram regularmente ao tomar parte das franquias de mídia contemporâneas.

Participar dessa nova paisagem midiática requer aprender a navegar por modos de representação diferentes e, não raro, conflitantes, fazendo escolhas conscientes sobre as formas mais adequadas de expressar ideias em cada contexto.

No contexto escolar, o ensino da navegação transmídia deve ser pautado pelo objetivo de preparar os jovens para fazer uso controlado pela própria vontade da diversidade de ferramentas e linguagens que estão à disposição. Compreender como um argumento ou narrativa mudam conforme o contexto de

produção e recepção, como os códigos e convenções de um dado canal ou gênero moldam o conteúdo são ações pedagógicas apropriadas para o contexto da convergência de mídias. O experimento descrito a seguir se empenhou em concretizar algumas dessas ações.

Desenvolvimento

As oficinas de produção de rádio com alunos do ensino fundamental fizeram parte de um projeto maior que tinha como objetivo desenvolver e testar materiais didáticos específicos de mídia-educação que exercitassem questões relacionadas a audiências da mídia, linguagem e representação, numa perspectiva multimodal.

Participaram 11 estudantes dos 6^o e 7^o anos de uma escola municipal em Uberaba, MG que atende 3 bairros próximos. Os índices de violência, tráfico e uso de entorpecentes são altos e a comunidade é caracterizada como área de risco para crianças e adolescentes. Um dos alunos participantes tinha 20 anos, e os demais têm idade entre 11 e 13 anos. Descendem de famílias cuja renda média é de 2,5 salários mínimos e a escolaridade máxima é das mães, que concluíram o Ensino Médio. A maioria convive com as mães, alguns com padrastos e irmãos. Cinco dos 11 participantes recebem auxílio governamental (como o Bolsa Família) e todos possuem TV, rádio, livros e revistas em casa. Apenas seis tem computadores em casa, três deles com acesso à internet. Todos a utilizam a web em geral acessar as redes sociais, na maioria das vezes Facebook, Orkut e Youtube, este último para assistir, não para publicar vídeos. Trata-se, portanto, de um grupo que tem acesso à cultural digital, mas sem plena participação, nos moldes de Jenkins. As oficinas de rádio ganhariam relevância na medida em que “empoderassem” os estudantes para acessar, avaliar e produzir conteúdo que fosse além uso da web como entretenimento, que é o modo de uso com o qual estão familiarizados.

O módulo de produção de rádio para estudantes do Ensino Fundamental foi aplicado em cinco oficinas de três horas cada, realizadas no Laboratório de

Mídia-educação da universidade. A proposta era criar um programa na universidade e outro na escola. O Quadro 1, a seguir, sumariza o conteúdo de cada oficina:

OFICINA	ATIVIDADE
OF. 1	Audição da música “Rua da Passagem” dos compositores Lenine e Arnaldo Antunes, usando clipe disponível no Youtube. Usando o material impresso, estudo de aspectos da história da infância, partindo de imagens medievais de crianças até a representação do ECA na história em quadrinhos com a turma da Mônica. Discussão de ideias para um programa que use a música “Rua da Passagem” para falar sobre direitos e deveres das crianças e adolescentes. Tarefas de casa: encontrar outra música que possa ser usada com o mesmo objetivo e produzir uma linha do tempo da história da infância usando o aplicativo Time Toast.
OF. 2	Técnicas de produção: estudo sobre gêneros e formatos do rádio, audição de exemplos de programas com formatos diferentes, exploração dos elementos da linguagem do rádio presentes nos programas ouvidos (locução, sonora, BG, efeito sonoro, vinheta etc). Estudo do conceito de estrutura narrativa e elaboração de uma estrutura para ser desenvolvida em um script de rádio que relacione a música “Rua da Passagem” com informações relevantes sobre o ECA. Na escola, fazer o mesmo processo com a outra música escolhida pelos alunos.
OF. 3	Estudo do conceito de pauta jornalística, redação do script a partir da estrutura narrativa criada na oficina anterior. Previsão de uso dos elementos da linguagem do rádio estudados previamente. Na escola, redigir o script do segundo programa.
OF. 4	Realização de entrevista usando a pauta elaborada na oficina 2
OF. 5	Usando o script, gravação das locuções, edição das sonoras e montagem dos dois programas.

Quadro 1 – Síntese do programa das oficinas de produção radiofônica para alunos do Ensino Fundamental. Fonte: elaborado pelas autoras

A primeira oficina começou com uma conversa informal sobre o uso cotidiano que fazemos das mídias. Os alunos foram instigados a pensar sobre quais mídias mais usam, em que momentos do dia e da semana as usam, em que situações usam para obter informação, para se educar ou para se entreter. O grupo concluiu que, na maioria das vezes, usa a mídia para se entreter. Concluímos essa conversa inicial dizendo que, nas oficinas, usaríamos as mídias com propósitos educativos.

Ouvir músicas em MP3 gravadas no celular e assistir vídeos pela internet estão entre os usos mais comuns que os estudantes fazem das mídias e esse uso foi nossa porta de entrada para as atividades. Inicialmente, assistimos a um

vídeo disponível no Youtube de uma apresentação ao vivo da música “Rua da passagem”, escrita por Lenine e Arnaldo Antunes. Usando um material impresso com a transcrição da letra, fotografias dos compositores e endereços sites oficiais dos dois artistas, os alunos foram convidados a analisar a letra e responder três perguntas: “Qual é o assunto dessa música?”; “Que ideias o autor quer expressar com essa música?”; “Como é que você sabe que são essas ideias?”.

Os alunos concluíram que a música falava de trânsito, da importância de respeitar os outros no trânsito e também na vida “em geral”. Rapidamente eles identificaram os versos que faziam essa ligação entre o trânsito e a vida: “Já buzinou, espere, não insista; Desencoste o seu do meu metal; Devagar pra contemplar a vista; Menos peso do pé no pedal; Não se deve atropelar um cachorro, nem qualquer outro animal; Todo mundo tem direito à vida e todo mundo tem direito igual”. Embora alguns não tenham gostado do “ritmo” da música, os alunos demonstraram interesse pelo assunto da letra.

O próximo passo foi iniciar uma discussão sobre os direitos da infância, a partir da pergunta: e as crianças? Elas têm direitos iguais aos dos adultos ou são direitos especiais? Alguns acharam que eram os mesmos direitos, outros achavam que não. Estava criado o ambiente para investigar o caso.

Para tanto, criamos uma atividade de leitura multimodal. Ouvindo uma canção popular medieval disponível gratuitamente na internet, os alunos foram instigados a interpretar um fragmento de pintura do Hospital Santa Maria della Scala, na Itália, feita pelo pintor Domenico de Bartollo em 1443, que mostra uma criança recebendo um pão de um padre. Como é típico das pinturas medievais, a criança tem feições de adulto. Usando uma folha de atividades com a reprodução e os dados da pintura, os alunos foram instigados a responder as seguintes perguntas:

- Se você estivesse nessa cidade e fizesse parte desse grupo de personagens, o que você estaria fazendo aí?
- O que você acha que está acontecendo nessa cena?

- Você consegue identificar as pessoas que estão aí? Que elementos da cena te dão pistas para saber o que está acontecendo?

Não foi difícil para os alunos perceber que se tratava de uma criança “com cara de velha”, pobre, por causa das roupas rasgadas, e que estava recebendo comida de um padre “rico” por causa das roupas com pele. A criança retratada com expressão de adulto foi o ponto de partida para a apresentação de fatos históricos importantes que “criaram a infância” e que culminaram em declarações internacionais sobre os direitos da infância e na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Usando uma ficha com logotipos e informações pontuais sobre a ONU, O UNICEF e reproduções dos personagens de histórias em quadrinhos Mafalda e Turma da Mônica em situações de defesa da infância, os alunos foram instigados a tecer relações entre a música de Lenine, o surgimento da ideia de proteção da criança e as leis que protegem os direitos desse público. Essa relação foi feita na forma de uma linha do tempo desenhada no quadro. Os alunos receberam um tutorial em PDF para reproduzir a linha do tempo usando o site Time Toast como tarefa de casa.

Para terminar a oficina deste dia foi feita uma apresentação sintética dos 10 princípios da Convenção dos Direitos da Criança da ONU e dos princípios do ECA, usando uma página da publicação Turma da Mônica em O Estatuto da Criança e do Adolescente, editado por Maurício de Souza com o apoio do Unicef e publicação pela editora PaniniComics.

Durante a semana, na escola, os alunos deveriam encontrar outra música que pudesse ser usada para falar de direitos da infância.

A segunda oficina começou com o estudo dos gêneros e formatos do rádio. Os alunos já tinham algum conhecimento prévio do assunto por duas razões: primeiro porque já haviam aprendido sobre gêneros textuais nas aulas de português e segundo porque já participavam da produção de programas para a rádio escolar. Partindo do conhecimento que já tinham e usando uma tabela que sintetizava as características dos principais gêneros e formatos radiofônicos,

eles foram estimulados a identificar gêneros e formatos de três programas selecionados: “Uma música, um tema”, programa educativo veiculado pela Veritas FM de Bauru, SP; “Medéia”, podcast disponibilizado na internet pela professora de mitologia greco-romana Luciene Félix; e “Cidadania Cultural”, reportagem radiofônica produzida por estudantes do Ensino Médio que frequentaram as oficinas de mídia-educação em semestre anterior.

A seguir, usando o programa “Uma música, um tema” como referência e um guia impresso, os estudantes exploram os elementos da linguagem do rádio, identificando locução, sonoras, BG, efeitos e vinheta.

Para encerrar a oficina deste dia, o grupo planejou a estrutura narrativa do programa que iria começar a produzir na semana seguinte. A ficha de atividade pedia aos estudantes que imaginassem o começo, o meio e o fim para um programa de rádio educativo que fizesse alguma relação entre a música “Rua da passagem” e o conteúdo estudado sobre história dos direitos da infância e o Estatuto da Criança e do Adolescente. O programa deveria incluir, tanto quanto possível, os elementos típicos da linguagem radiofônica. A proposta criada foi começar tocando metade da música, depois mesclar locução relacionando a música com o ECA, inserir outros trechos da música entre as sonoras e as locuções e, quando possível, efeitos de palmas e surpresa.

Na terceira oficina, os estudantes receberam um guia sobre como fazer uma pauta contendo histórico dos acontecimentos, definição de fontes para entrevista e criação de perguntas relevantes para a perspectiva previamente definida. Considerando a estrutura narrativa definida na oficina anterior e usando um formulário de pauta feito em processador de texto, cada dupla criou sua própria pauta, sintetizando as questões sobre história dos direitos da infância. As fontes definidas foram os trechos do ECA estudados na primeira oficina, uma professora do curso de Serviço Social da universidade especializada em direitos da infância e da adolescência e colegas da própria escola. Cada dupla pensou em algumas perguntas. Depois, todas as perguntas foram discutidas. Aquelas consideradas mais pertinentes entraram na pauta coletiva final.

Quando terminaram a pauta, os estudantes foram entrevistar a professora especialista no assunto.

Resultados

O experimento com produção de rádio pretendeu criar e testar uma proposta pedagógica que promovesse a leitura crítica da mídia, numa perspectiva multimodal. A metodologia partiu da recepção e análise de uma música, que depois foi relacionada com uma pintura, trechos de legislação e histórias em quadrinhos.

Durante o exercício, os alunos foram orientados a escutar músicas de modo diferente ao que estavam acostumados: ao invés de ouvir as músicas que gostavam, deveriam ouvir canções que tratassem de um tema específico e identificar o modo como esse tema estava sendo representado. Em tese, esse exercício colocaria em prática alguns dos fundamentos teóricos desta experiência, ao trazer até os jovens ideias diferentes sobre a sociedade em que vivem, testando algumas dessas descrições e interpretações da realidade disponíveis na mídia e comparando os produtos da cultura de massa com suas próprias experiências.

Foi o que de fato ocorreu quando os estudantes tiveram de encontrar a segunda canção para produzir mais um programa sobre direitos da infância. Recorrendo ao repertório das músicas que gostam, eles escolheram a música “Respeito é para quem tem”, do rapper Sabotage, que repetia a todo momento a palavra “respeito”. Entretanto, ao responder as três perguntas da interpretação (Qual é o assunto dessa música? Que ideias o autor quer expressar com essa música? Como é que você sabe que são essas as ideias?), eles perceberam que a letra falava das regras do crime e não dos direitos da infância. O exercício parece ter colocado em prática o conceito de leitura crítica de Hall: desmontar e analisar o processo de codificação e decodificação da mensagem midiática para entender o que e como ela representa a realidade.

As tarefas de redação da pauta e do script mesclando a música com o conteúdo estudado em pintura, legislação e história em quadrinhos procurou colocar em prática habilidades de navegação transmídia, perseguindo informações registradas em diversos modos de linguagem. A observação das manifestações espontâneas dos alunos durante as oficinas permitiu o registro de situações em que eles souberam ligar o que aprenderam em um contexto com o que aprenderam em outro canal de mídia diferente. Assim, por exemplo, ao entrevistar a professora especialista, os alunos primeiro seguiram as perguntas da pauta, depois fizeram perguntas mais específicas, que pareciam ter relação com o conteúdo da história em quadrinhos, em especial aqueles relacionados à convivência com a família e o direito de portadores de necessidades especiais.

Ao concluir as 15 horas de oficinas, foram produzidos dois programas de rádio: um orientado pelas coordenadoras das oficinas, feito na universidade, e outro produzido com a professora da turma, durante as atividades da rádio escolar. Os alunos pesquisaram músicas, colaboraram na redação do script e fizeram a locução. A proposta era que eles também editassem o programa final, usando o software Audacity, mas essa tarefa não foi possível, devido aos problemas de caráter técnico. Embora a escola tenha computadores, nem todas as máquinas funcionam adequadamente, o acesso à internet é precário e, principalmente, não há como realizar tarefas dessa natureza com apenas um professor em sala de aula. Estudos envolvendo uso de computadores na escola (Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica, 2010) reiteram esse problema: o modelo comum nas salas de aula brasileiras de um professor para 40 alunos, sem a presença de auxiliares e pessoal técnico não funciona na realização de atividades dinâmicas como a edição de programas de rádio. Para além das orientações de caráter tecnológico, é preciso orientar os estudantes quanto ao uso de códigos e convenções da mídia e avaliar constantemente o resultado das escolhas feitas durante o processo de edição. Caso contrário, as atividades de produção podem divertir os estudantes, mas é pouco provável que desenvolvam capacidades de análise crítica e ensinem sobre mídia.

Considerações finais

Ao concluir as oficinas de produção de rádio como ferramenta de leitura e escrita multimodais, criando oportunidades para que os estudantes fizessem análises críticas de mensagens midiáticas, foi possível produzir dois programas de aproximadamente 20 minutos cada, com intenso envolvimento dos estudantes em todas as etapas do processo, exceto na edição.

Para além dos programas em si, a experiência resultou na produção de um material didático composto por fichas de atividades impressas e arquivos de áudio, que podem ser reutilizados por outros professores. Testada com alunos, a proposta se mostrou promissora para integrar tendências recentes como as multimodalidades, a mídia-educação e a navegação transmídia a práticas de ensino na educação básica, com um diferencial significativo: os alunos se engajam nas tarefas, sejam elas as mais divertidas como encontrar efeitos sonoros para compor o programa, sejam as análises de letras de música ou produção de pautas e scripts que requerem esforços de leitura e escrita.

A produção de rádio também fomenta o trabalho colaborativo, instiga o debate de ideias e se integra facilmente a tendências atuais para ações de inclusão digital (ROTHBERG e SIQUEIRA, 2012). Na perspectiva contemporânea, a disponibilidade de equipamentos e acesso à internet devem vir acompanhadas de ações para gerar inclusão social efetiva através do domínio das tecnologias e do desenvolvimento de habilidades cognitivas que caracterizam o usuário competente. As escolas seriam um espaço privilegiado para ações dessa natureza não estivessem, elas próprias, à margem da cultura digital, para uns excitante, para outros, pungente.

Referências

- BUCKINGHAM, David. **Media education** – literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.
- Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica, 2010. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.
- HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.
- HALL, S.; WHANNEL, P. **The popular arts**. Londres: Hutchinson Educational, 1964.

JENKINS, H. et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century.** Chicago: Fundação MacArthur, 2006.

_____. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

KRESS, Gunter. Multimodality. In COPE, Bill e KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Londres: Routledge, 2000.

_____. **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication.** Londres: Routledge, 2010.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mídias na Educação.** Apresentação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333&Itemid=682. Acesso em 30 jul. 2013.

NCE. NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Educom.rádio. **O que fazemos.** Disponível em <http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,14,30>. Acesso em 30 jul. 2013.

PEIXOTO FILHO, José. **O rádio e a educação: a experiência do MEB e as contribuições para a educação popular.** In PRETO, Nelson de Lucca e TOSTA, Sandra Pereira (org.) **Do MEB à WEB – O rádio na educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRETO, Nelson de Lucca e TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB – O rádio na educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROTHBERG, Danilo ; SIQUEIRA, Alexandra Bujokas . **Políticas públicas, cultura digital e inclusão cognitiva: referências internacionais e o caso brasileiro.** In: LIMA, M. C.; ANDRADE, T. H. N. (Org.). **Desafios da inclusão digital: teoria, educação e políticas públicas.** São Paulo: Hucitec; Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, 2012.