



## CENTRAL DE MÍDIA SH: QUATRO ANOS DE EDUCOMUNICAÇÃO EM PORTO ALEGRE

KELLY DA SILVA FERNANDES - UFRGS – KELLYLETRASUFRGS@GMAIL.COM

MARCELO MAGALHÃES FOOHS - UFRGS - MMFOOHS@GMAIL.COM

### 29.1 INTRODUÇÃO

A maioria dos alunos do ensino fundamental já está no mundo virtual, porém nem sempre a inclusão digital, midiática e comunicativa se dá com desenvolvimento crítico. A escola pode aproveitar a oportunidade para investir na formação do aluno enquanto receptor e mesmo como produtor de material midiático. Relato aqui uma iniciativa nesse sentido que ocorreu entre 2012 e 2015, em uma escola municipal de Porto Alegre e sua avaliação pelos próprios alunos participantes.

A instituição em que foi feita a pesquisa teve trabalhos com rádio, audiovisual, jornal escolar, redes sociais e blog. Essas mídias convergiram para a criação, em 2012, da **Central de Mídia SH**. Professores e alunos envolvidos desenvolviam um trabalho educ comunicativo, conforme Soares (2012): “essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade.” A Central de Mídia buscou interligar projetos e tecer relações onde havia fragmentação e isolamento.

Em 2012, a rádio escolar começou com alunos gravando áudios na aula de filosofia. Na aula de português do 8º ano, alunos quiseram criar um jornal escolar para veicular seus textos. Sem tempo e espaço para encontro dos grupos de cada mídia, a solução foi criar um grupo fechado no Facebook, onde todos isso ocorria virtualmente. A rádio ganhou um blog e criou-se outro para textos e material visual. Uma página no Facebook servia para divulgação. Cada um com suas funções, iniciou-se a produção dos materiais. Os canais ganharam nome: no Facebook e no blog, Central de Mídia SH; a rádio ganhou o nome de SH Sonora; o jornal impresso foi chamado Jornal SH.

A Central buscava formar alunos críticos a respeito do que assistiam, ouviam e liam, sujeitos e não apenas objetos da história. 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.” (FREIRE, 2014a, p.75).

O projeto, desde então, recorria às TICs, sem restringir-se a elas ou as ter como objeto principal. Seu uso ocorreu pela necessidade de expressão e organização do grupo; dessa forma, o objetivo do projeto era a criação coletiva de produtos educacionais. A interação entre os participantes se pautava por princípios democráticos e de construção coletiva, colaborativa. Conforme Soares (2012, p.27), membros de projetos educacionais “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”. Era o que se verificava com os alunos da Central.

O jornal foi publicado de julho a dezembro de 2012. Os alunos produziam entrevistas, notícias, textos de opinião, editoriais, tirinhas e enviavam seus textos via grupo fechado para a revisão pela professora e recolhiam produções de outros alunos da escola para publicação. Textos revisados eram baixados por alunos diagramadores, que usavam software livre Scribus. O jornal era impresso na escola em folhas A4, que eram dobradas ao meio, e vendidos pelo preço de custo, para pagar as cópias, conforme decisão do grupo, para valorizar o próprio trabalho e manter o projeto independente. Paralelamente, a SH Sonora cobria eventos e postava a cobertura em seu blog. A rádio escolar recebeu um convite para uma hora semanal na rádio comunitária do bairro, em que eles atendiam ouvintes ao vivo e apresentavam o programa.

Em 2013, o tempo da equipe escasseou mais. Os alunos queriam manter o jornal e já tinham textos, mas não houve tempo para fechar a edição. Surgiu a ideia de transformar o jornal em uma revista, com mais páginas e menos edições, aproveitando as produções dos alunos, com prazo maior para finalização. A SH Revista teve apenas uma edição publicada, financiado pela escola e distribuído gratuitamente. Os participantes formandos saíram da escola no fim de 2013, alguns professores também.

No primeiro semestre de 2014, a Central de Mídia não teve publicações. Durante o recesso de inverno, professores da rede municipal foram convidados por e-mail a participar de um curso chamado *Usina: Laboratório de Aprendizagem Criativa*, para professores “transformadores” querendo “mudar a educação municipal”.

Foram selecionados trinta professores para o curso. Havia preferência por escolas em que houvesse duplas ou trios inscritos, para facilitar a aplicação dos projetos elaborados na formação. A primeira parte foi composta por palestras e oficinas sobre as principais tendências de vanguarda em educação no mundo; na sequência, seria elaborado o projeto, depois posto em prática; na finalização, os trabalhos seriam apresentados em um sarau. O objetivo era multiplicar a iniciativa de cada um dos projetos, por isso seriam registrados em vídeo.

As professoras de português e coordenadora cultural da escola foram escolhidas para o curso, que levantou questionamentos acerca das mudanças pelas quais o mundo vem passando e a rapidez com que vêm ocorrendo. A instituição escolar não estaria se adaptando a esse mundo pós-industrial e conectado em que vivemos; logo, não estaria atendendo as especificidades dessa geração de alunos.

O planejamento de português do segundo semestre e a programação da Coordenação Cultural foram cruzados e, vendo que as tendências estudadas e o projeto existente de anos anteriores tinham muito em comum, decidiu-se reeditar a Central de Mídia SH, integrando o já construído às novas aprendizagens das professoras.

A Central de Mídia SH 2014 alcançou muito mais estudantes que nos anos anteriores. Passaram a ser quatro os veículos de comunicação: jornal, rádio, televisão (a Saint TV) e blog; cinco turmas atendidas; cerca de 120 alunos.

A produção de materiais foi feita por etapas. Individualmente, o estudante devia produzir um texto com sua ideia. A seguir, alunos reuniam-se para decidir que trabalhos fariam e como. Por fim, recebiam uma “credencial”, um crachá, para recolher material pela escola, a fim de produzir seus trabalhos – entrevistas, vídeos, áudios etc. Os alunos utilizavam papel e caneta, câmeras de seus próprios celulares, aplicativos de gravador de áudio desses aparelhos, já que, conforme levantado antes do trabalho, o índice de alunos que possuíam equipamento suficiente para executar a tarefa era um pouco maior que 50% em todas as turmas. Encorajados a atuarem em duplas ou trios, foram auxiliando os colegas que quisessem fazer vídeos, fotos ou áudios e que não tivessem celular, mas podiam escrever à mão e depois digitar seus textos no laboratório de informática, para publicar no jornal ou blog, se quisessem.

A educomunicação depende menos da tecnologia que da própria maneira de encarar a ensino-aprendizagem, baseada na democracia e no dialogismo. Sobre isso, Soares (2012, p.38) 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.” A colaboração entre colegas, nessa fase, foi significativa para os alunos. Além disso, falta, demora ou quantidade insuficiente de itens que chegam na escola pública muitas vezes prejudicam a execução de propostas diferenciadas, enquanto os próprios alunos dispõem de recursos tecnológicos em seus celulares e smartphones.

O projeto em 2014 teve bons resultados, mas também problemas. Alunos mais autônomos participaram bastante, porém os mais dependentes e com menos iniciativa tiveram dificuldades em várias etapas do projeto. A auto-organização foi outro problema. Muitos alunos não chegaram a publicar seu material, por não terminá-lo a tempo. Isso sugere a diferença que um trabalho educacional continuado faria para esses alunos e indica que seria necessário um tempo maior para atendimento individualizado, grupos menores e mais 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, postagens feitas no blog, alunas foram à escola no domingo de votação para presidência e governo estadual e entrevistaram os eleitores para a rádio

-blog, vídeos novos foram para o canal do YouTube da Saint TV. A equipe de filmagem do *Usina Criativa* visitou a escola para registrar o projeto.

Após o sarau de final de curso do Usina, em novembro, a Central foi apresentada como projeto de turno inverso. Com aprovação da SMED, passou a ser parte do turno integral em 2015, com oficinas às segundas-feiras e quartas-feiras pela manhã.

Embora o trabalho educ comunicativo se configure como menos teórico e mais prático, história, pesquisa e filosofia estão em suas bases. O capítulo seguinte, será dedicado às concepções teóricas que embasaram o projeto. No capítulo subsequente será apresentada a avaliação do projeto pelos alunos e ex-alunos. Seguir-se-á à análise dos resultados do projeto e das avaliações feitas pelos participantes atuais e das edições antigas.

## 29.2 EMBASAMENTO TEÓRICO DO PROJETO: EDUCOMUNICAÇÃO

A educação tem fundamentos no início do século XX. Soares (2012) aponta Freinet, Freire e Kaplún como precursores do campo teórico recente. O francês, pelo jornal escolar e pela expressão livre dos alunos, o brasileiro por sua teoria educacional dialógica e participativa e o argentino pela reflexão acerca da leitura crítica da mídia e da comunicação educativa.

Freinet foi professor quando os meios de comunicação se restringiam a jornal e rádio. Ele defendia que a tradição escolástica escolar distanciava as crianças de sua necessidade de saber e criava aversão ao estudo. Impedir os alunos de experimentar e de errar, para os proteger, os fazia tão vulneráveis e despreparados quanto ovelhas que não saem do estábulo, segundo ele.

A tecnologia da época é obsoleta hoje em dia, mas a pedagogia Freinet não. O avanço das TICs permite atualizar a correspondência e o jornal escolar, com e-mail, videoconferência, blog, editores de texto, softwares para diagramar e impressão a laser, na própria escola, de forma rápida e limpa. A internet liga o mundo todo e praticamente elimina os gastos do método, que ainda é inovador diante da escola que temos.

Freinet (2004) defendia que não haveria maneira de obrigar uma criança a aprender, porque o aprendizado depende de disposição prévia, tateio experimental e vivências significativas; sem isso, não ocorre. Repete-se hoje; amanhã se esquece. Para explicar essa atitude inicial que desencadeia o processo de apren-

der, o pedagogo francês usava uma parábola que falava sobre o cavalo e a sede. “É assim que sempre nos enganamos, quando pretendemos mudar a ordem das coisas e obrigar a beber quem não tem sede...”. Ao contrário da educação tradicional que parte de um programa pre-estabelecido – que tenta dar de beber antes que o aluno sinta necessidade disso. Elogios, carícias, promessas ou a violência não funcionam, porque não se obriga o cavalo a ter sede. Aprender seria mais rápido e menos artificial, segundo ele, desde que envolva o aluno no processo. “É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede.”

“A vida prepara-se pela vida”, é uma máxima da educação freinetiana. 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 “conformista”, criando indivíduos desajeitados, tímidos e desequilibrados, “num mundo onde já não basta saber ler e escrever, mas em que é preciso aprender com decisão e heroísmo”. (FREINET, 2004, p.23)

As exigências sociais da época de Freinet não são as de hoje, assim como os jovens também mudaram. Sua lógica, no entanto, aplica-se quase que perfeitamente à situação dos alunos atuais: a escola precisa educá-los para saber muito mais que ler e escrever. Para a formação humana crítica, a leitura precisa ser uma forma de ler o mundo, segundo Paulo Freire, outro precursor da educação. Propondo a educação como prática libertadora na sociedade desigual, buscou com seus escritos à abertura dialógica do processo de ensino-aprendizagem, fundamental na tomada de consciência dos oprimidos e em sua constituição como sujeitos.

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)

Enquanto o ensino tradicional parte do programa previamente estabelecido; a educação libertária desloca o foco para as questões que se põem realmente para aqueles educandos, procurando pelo diálogo torná-los críticos. O estímulo ao questionamento e à “reflexão crítica sobre a própria pergunta”, “em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor” são base dessa

educação dialógica. Sem redução da atividade docente, “não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto”, porém coloca como essencial “que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 2014a, p.83).

Freire (2014b) critica o “ensino bancário”, em que transmissão e acúmulo de conhecimento são objetivos principais, propondo uma prática educativa problematizadora da realidade que o educando vive. A problematização e superação do autoritarismo proporcionadas pela educação, no entanto, só podem ocorrer em um clima de respeito pela autonomia do educando.

A educomunicação se apoia no aprender coletivamente, uns com os outros, em oposição ao aprendizado individual da concepção tradicional de educação, que tende a valorizar a padronização e rotular a diferença como um problema. O respeito à diversidade é visto por Freire (2014a) como oportunidade de aprendizagem e crescimento para o educando. O ensino dialógico não dispensa a disciplina que resulta do equilíbrio entre autoridade e liberdade e “implica necessariamente o respeito de uma pela outra”. 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 *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 2014a, p. 91)

Baseando-se em Freire, Kaplún (1998, p.12) defende que todo educador necessita compreender como ocorre a comunicação, porque “toda acción educativa (...) implica un proceso comunicativo”, O radialista argentino, em seu livro “*Una pedagogía de la comunicación*”, analisa os diferentes tipos de educação e comunicação e as relações entre eles. Usando classificação de Díaz Bordenave, Kaplún agrupa as concepções pedagógicas existentes em três, que não ocorrem na realidade de forma pura. O primeiro modelo privilegia os **conteúdos**; o segundo, os **efeitos**, e o último, o **processo**. (KAPLÚN, 1998)

O primeiro tipo de educação é a tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos. As pessoas se relacionam em papéis diferentes: “El profesor (o el comunicador), el instruido, ‘el que sabe’, acude a enseñar al ignorante, al que ‘no sabe.’” O argentino, como Freire, chama esse modelo de “educação bancária”.

Todos conocemos este tipo de educación vertical y autoritaria. O paternalista (el paternalismo es tan sólo una forma más edulcorada del autoritarismo). Todos lo hemos padecido. Es el que predomina en el sistema educativo formal: en la escuela primaria y secundaria, en la universidad. Repetidamente se ha reprochado a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es mera instrucción, con lo cual —se ha dicho también— ella INFORMA pero NO FORMA. (KAPLÚN, 1998, p.22)

Nele, o professor educa, fala, prescreve e escolhe o conteúdo dos programas; porque ele “sabe”, logo é o *sujeito* da educação. O aluno deve ser educado, escutar, obedecer, receber o conteúdo, ser *objeto* do processo. Diálogo e participação são pouco importantes nesse modelo, que valoriza dados, premia memorização e repetição e castiga a reprodução não exata. A verdade do professor é a única e a experiência de vida do aluno é desvalorizada, por isso a elaboração pessoal é vista como erro (KAPLÚN, 1998). Se repete o conteúdo, em seguida se esquece, é a pedagogia da passividade. Seu conceito de comunicação subjacente é unidirecional, sem interação.

...este segundo modelo nació en los Estados Unidos en pleno siglo XX: durante la Segunda Guerra Mundial (década de los cuarenta). Se desarrolló precisamente para el entrenamiento militar, para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

Sus diseñadores —como apuntábamos antes— cuestionaban al tradicional método libresco por poco práctico; porque no lograba un verdadero aprendizaje en poco tiempo; por lento y caro. Y por ineficaz: el educando repite y después olvida. Proponían, en su lugar, un método más rápido y eficiente, más impactante, más «hecho en serie», de CONDICIONAR al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador había determinado previamente (lo cual explica, de paso, por qué este modelo ha tenido tanta aceptación en el ejército, em la guerra). (KAPLÚN, 1998, p.31)

O behaviorismo, sua base, tem como finalidade persuadir por estímulo e recompensa. Essa educação procura evitar o conflito, omitindo qualquer referência à situação que o causa. Mesmo assim, está presente em muitos ambientes educativos, principalmente nos mediados pela tecnologia que consideram apenas uma resposta certa. Há vantagens nisso, porque permite que o computador



possa corrigir esse tipo de tarefa, sem intervenção do professor. Prático, mas para Kaplún (1998) exclui a possibilidade de uma resposta própria, pessoal e suprime o interesse pelo real objeto da educação: o raciocínio que levou o estudante à resposta.

A comunicação nesse modelo prevê retroalimentação ou feedback. O emissor da mensagem precisa recolher respostas para avaliar se houve ou não comunicação. Ou seja, a função do feedback é descobrir se o comportamento mudou de fato. É a mesma função da audiência dos programas de televisão, apenas pseudointeração.

O último modelo de educação enfatiza o processo, sem abrir mão de conteúdos e de resultados e sem lhes dar mais importância do que à 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. “No se ‘vende’ criticidad, solidaridad, liberación, con los mismos recursos con que se vende Coca-Cola.”, defende Kaplún, porque mecanismos de reforço do sistema não serviriam para questionar e mudar o próprio sistema (KAPLÚN, 1998, p.45).

Kaplún retoma Freire e considera essa educação libertária ou transformadora, “una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad”, que pretende “*formar*” em vez de “*informar*” e, principalmente, “*transformar*”. Educando-educador estão, aqui, em comunicação humana real, ninguém aprende sozinho, se aprende uns com os outros e mediados pelo mundo – essa dinâmica é o “processo educativo”, permanente, onde o sujeito descobre, reelabora e reinventa o próprio conhecimento. Educar, nesse prisma, é um “proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás.” (KAPLÚN, 1998, p.50). O educador está ali para acompanhar, estimular e facilitar o processo, não para dirigir ou ensinar. Ambos constroem e aprendem. A mudança de atitude nesse modelo educativo é basicamente de homem acrítico para crítico e de individualismo e egoísmo para valores solidários e comunitários, o que não poderia ocorrer a partir de mecanismos manipuladores. Essa educação transformadora é problematizadora e pretende que o educando aprenda a aprender, gerando consciência crítica. Com isso, ele adquire uma maior capacidade de compreender seu entorno, deduzir, relacionar e 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, para Kaplún (1998) uma questão de coerência, já que se busca construir uma 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. A realidade aqui apresentada não é editada e artificial, para ser mais “fácil” ou evitar conflitos; é ambígua, plural e aberta. Recursos tecnológicos não servem para interpretações fechadas com apenas uma resposta e sim para suscitar o debate e a reflexão crítica. Essa educação tem como metas: individualmente, a tomada de consciência e socialmente, a libertação dos excluídos e a transformação de sua realidade.

A educomunicação se insere nesse modelo educativo, por ser dialógica, buscar motivação social, estimular a formação da criatividade e da criticidade, assumir o manejo dos conflitos e por sua opção politicamente libertária. A comunicação nessa perspectiva é bidirecional, nela, ouvintes e locutores são *interlocutores*. É educação libertadora, com fins sociais, estimula a formação da criatividade e da criticidade e a modificação da sociedade em vez da manutenção do *status quo*.

Precisamos decidir que função tem a escola que queremos construir: se é reproduzir a estrutura dominante ou promover uma sociedade mais justa e igualitária, despertando nos alunos o senso de cidadania.

Em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (1998) 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. 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)

O mesmo documento orientador curricular lista críticas frequentes ao ensino tradicional, que coteja com conhecimento da área linguística para ensino de

linguagem. O ensino tradicional de português, afirma, costuma desconsiderar realidade e interesses dos alunos; apresenta leitura e escrita excessivamente escolarizadas; usa texto para ensinar moral e como pretexto para tratar gramática; supervaloriza a gramática normativa e cobra muito regras de exceção, contribui para o preconceito linguístico; descontextualiza o ensino metalinguístico, propõe exercícios mecânicos a partir de fragmentos e frases soltas e se baseia em teoria gramatical tradicional, facilitada, inconsistente.

Projetos educacionais oferecem espaços em que fala e escrita não ocorrem para corrigir, mas a correção se justifica pela publicação; leitura e escuta para que o grupo estabeleça relações sociais mediadas pelo texto. Comentar notícias, redigir matérias, interpretar roteiros são atividades linguísticas contextualizadas. Ações que pretendem criar e desenvolver o diálogo social (SOARES, 2012). Por isso, o efeito positivo da educação se estende a toda a escola, aumentando aprendizagem e tomada de consciência para intervenção na realidade.

Partindo da realidade dos alunos, de seus interesses, para desenvolver projetos pedagógicos inter-relacionados, os complexos temáticos do Caderno 9 também se encaixam nesses princípios. A educação 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 educacionais se ajustam bem nas escolas municipais, onde crianças, jovens e adultos de classes populares procuram a educação que lhes permita superar a desigualdade que enfrentam. Fazer mídia escolar, para o aluno, pode ser divertido e interessante, todavia trata-se de mais do que uma questão de prazer. Dar voz ao aluno, no exercício da liberdade, é uma questão de justiça.

### **29.3 METODOLOGIA: APLICAÇÃO DO PROJETO EM 2015**

A SMED de Porto Alegre aprovou a Central de Mídia para a educação integral em 2015. A inscrição foi aberta aos alunos interessados em participar, nos quatro anos finais do ensino fundamental.

Eram cerca de 20 alunos, em duas turmas, com um encontro semanal inicialmente, mas houve mudanças. O grupo menor mostrou-se mais adequado para o trabalho, pois a perspectiva dialógica exige interação maior, que se ouça

o outro e se expresse opinião, o que é menos viável em turmas mais numerosas. A autonomia dos alunos crescia enquanto eles perguntavam, refletiam e ensinavam uns aos outros, com mediação da professora. A construção de uma relação solidária, de afeto e de colaboração entre eles era feita todo dia, em atividades que incentivam o trabalho em grupo e a convivência. Ir contra a tendência naturalizada da educação tradicional foi um dos objetivos da Central, assim se alinhando a Soares (2012, p.38) ao afirmar que “a convivência saudável passa a ser, definitivamente, a grande meta do projeto educacional”.

As oficinas começaram em março, com apresentação do histórico do projeto e elaboração conjunta de regulamento para a Central. Uma das regras era levar uma notícia para apresentar aos colegas, sempre, e ler livros constantemente, indicando e comentando as leituras. Além do grupo fechado no Facebook, para comunicação interna, foi criado pelos alunos um grupo de WhatsApp, no qual adicionaram a professora e os colegas. A comunicação nos canais passou a ser constante e entusiasmada, ali pediam ajuda ou conversavam a todo momento.

Os alunos foram incentivados a utilizar seus celulares, sozinhos ou em dupla, para as atividades do projeto. Para trabalhos maiores, em que o grupo todo participava, como filmes, se usou câmera fotográfica emprestada. Verificou-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 facilita esse uso. Proibir pode ser só 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 brinquedo proibido, mais interessante que o conteúdo visto na aula tradicional. Conforme Soares (2012), a resistência às mudanças é o maior obstáculo em projetos educacionais, o que verificou-se nesse caso. Acordou-se permitir o uso em atividades pedagógicas da Central, desde que o aluno portasse crachá, com nome, logo do projeto e turma. Os alunos gostaram muito de usar a credencial.

Na sequência, analisaram jornais impressos, construíram o “boneco” do jornal, definindo assuntos e quem seria responsável por eles. Os alunos começaram a formar parcerias pelos interesses comuns, planejar entrevistas e registros fotográficos, levantar quem deveriam entrevistar de acordo com o tema que tratariam em seu texto no jornal. Os temas escolhidos eram interdisciplinares. Alguns reconheceram que praticamente não tinham contato com jornal impresso, em casa, enquanto manuseavam os exemplares de quatro diferentes jornais.

Também foram tratadas questões de abordagem: como os alunos da Central deveriam chegar nas turmas, como conversar com as pessoas que pessoas que desejam entrevistar e outras situações correlatas. Nesse momento eles puderam pensar melhor no modo de falar, na polidez e postura.

A análise dos textos e recursos gráficos dos jornais foi aprofundada no sexto encontro. O grupo leu reportagens de página inteira e discutiu sobre a leitura. Os alunos demonstraram questionamento, 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 foto e sua legenda. No texto dizia que o protesto, contra a censura do Facebook a fotos amamentação, tinha fracassado, porque eram poucas manifestantes. Dizia que a manifestação se dissolvera sozinha, sem intervenção da polícia. No entanto, a foto 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 a incoerência. Foi um ensaio de leitura crítica da mídia.

Escritas e reescritas coletivas a partir do texto de alunos participantes eram feitas com o uso do telão ligado ao computador. Vários aspectos da redação, como o uso de maiúsculas e minúsculas, pontuação, acentuação, adequação à norma culta, parágrafo, concordância, escolha vocabular, foram discutidos, e os textos, postados no blog.

Houve oficinas 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, os alunos utilizaram o Gmail para acessar um documento no qual todos 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, exercitando a própria autoria e compreendendo o uso social real dos seus escritos, o alcance das suas ideias e a responsabilidade envolvida. Espontaneamente, passaram a se ajudar na correção ou revisar os textos escritos por colegas.

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 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. 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.

Os alunos já buscavam leituras e trocavam indicações, já procuravam notícias em jornais impressos e em sites de agências de notícias. Uma aluna de B30 trazia 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 pudemos 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.

Construir uma sociedade democrática se faz na educação das crianças e dos jovens. Se não se quer formar para a debilidade e docilidade de ovelha, 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 e a aprender.

## 29.4 RESULTADOS

Os resultados do projeto foram maior desenvoltura dos participantes, mais interesse nos estudos e convivência mais harmoniosa e solidária, desenvolvimento da leitura, escrita e linguagem oral. A maioria muito presentes, foram ficando mais criativos, questionadores e autônomos. Em grupos, registraram saídas, sábados letivos e outros momentos sozinhos, começaram a se planejar de forma independente e se tornaram capazes de organizar momentos como a entrega de jornais em grupos, em todas as turmas.

Os alunos que fundaram a Central de Mídia em 2012, que vivenciaram há mais tempo o projeto, cursavam o Ensino Médio em 2015, em outras escolas. Agora se apresenta a oportunidade de abrir espaço para a fala deles, dos alunos. Como os participantes compreenderam a Central? Qual o legado de sua passagem pelo projeto?

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 em 2015. Alunos e professores citados serão identificados pela letra inicial de seu nome, para manter o sigilo de seus dados.

Ex-alunos receberam um questionário on-line, perguntando como o projeto os influenciou, sob uma perspectiva mais distanciada no tempo. Vamos comparar as percepções dos sujeitos e identificar aspectos que se repetem, para analisando esses depoimentos, verificar se os princípios educacionais estão presentes no projeto e quais seus reflexos nos participantes.

Elementos de educocomunicação que surgem nas produções escritas das alunas de 2015 são a *participação*, a *interação*, a *motivação*, a *tecnologia*, a *oralidade*, *escrita* e *leitura*. Os três últimos, além de 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 disse 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, há referência a habilidades tecnológicas, 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”. Uma aluna citou a interação: escrita colaborativa – via Google Docs: “Nós aprendemos a escrever o texto em dupla.” (aluna G)

Interesse e motivação apareceram 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 foi 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**, indicando que as três alunas da amostra percebem uma maior liberdade no projeto, em relação às tarefas 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, foi 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 apareceu 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 aluna tomou a iniciativa de criar um grupo no Google para interagir com os colegas. 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.

Os participantes da Central 2012/2013 eram alunos com iniciativa, que interagiam e opinavam em sala de aula. Muitas vezes esse tipo de aluno não encontra no ensino tradicional espaço para sua criatividade, seu senso de colaboração e habilidades que projetos educacionais desenvolvem. Em contrapartida, alunos passivos, apáticos, dependentes, são resultado de práticas escolares que ainda que ainda reproduzem em vez de transformar. O esforço constante da escola em “ajustar” alunos às suas rotinas e organização objetiva-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, fazer parte de um projeto educacional lhes daria uma interação que valoriza sua voz e suas vivências.

Elementos das avaliações dos participantes de 2015 aparecem nas respostas



que os ex-alunos deram ao questionário. Perguntados sobre a ideia inicial que os levou a participar do projeto, os alunos falaram em participação, interação, interesse, curiosidade e leitura. Habilidades sociais e oralidade também apareceram: “Tinha muita vergonha! Mas com o tempo fui perdendo isso e me acostumando com as tarefas do jornal.” (ex-aluno D) 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). O ex-aluno B refere-se ao incentivo à leitura de jornal e outros meios de comunicação que projeto pode provocar. 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 foi valorizada 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).*

*Porque 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 (...). 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)*

A avaliação de como os alunos o viam enquanto participantes, percebe-se 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 adorava essa correria, adorava entrevistar, montar, vender o jornal. (ex-aluno D)*

O gosto pelo desafio apareceu em duas falas, sobre as atividades que o aluno mais e 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 era também feita pelos alunos, 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).*

Foi solicitado aos ex-participantes do projeto que explicassem em que a Central se parecia com as atividades 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 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 saíam um pouco da rotina, entrevistávamos pessoas, etc. (ex-aluno C)*

Entrevistar e montar o jornal 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).

O projeto foi identificado um espaço educacional diferenciado, sem ser isolado do contexto escolar. Aprendizagens ali construídas, reconheceram, estavam refletindo no Ensino Médio e julgam 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.”

As principais semelhanças apontadas 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.

Quanto às atividades consideradas importantes para eles após saírem da escola e o contexto em que ainda serão importantes, 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 disseram que deveriam 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.”.

Diante da solicitação: “Diga com suas palavras o que foi a Central de Mídia SH para você”, os quatro ex-alunos consultados emitiram opiniões bastante favoráveis ao projeto. Eles consideraram esse 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).

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 demonstraram enorme consciência do quanto foi importante para eles, para seu crescimento e formação crítica, ter tido uma experiência educacional. Em suas falas, vê-se 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.

## 29.5 CONCLUSÃO

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. Assim, há que se deixar olhar a vida, viver, observar; não encastelar atrás da janela fechada que não permite problematizar, questionar, assimilar, transformar. A comunicação bidirecional, recíproca, da educação libertadora, é a única admissível para construir uma 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”, conforme Freire. (2014b, p.89-90)

A educação escolástica, bancária ou manipuladora, não serve a isso. Aceitar a autoridade sem perguntar não é exercício para formar cidadãos. Não faz sentido colecionar dados e informações, simplesmente; hoje em dia isso é tarefa para máquinas.

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. 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

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.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Batista. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

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

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

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

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

