

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS NO PROFLETRAS - UFTM

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES EN EL PROFLETRAS - UFTM

COMMUNICATION AND EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF SEARCHES AT THE PROFLETRAS - UFTM

Eliana NAGAMINI¹

RESUMO: Estudos na interface Comunicação e Educação têm norteado reflexões fundamentais sobre processos formativos mais afeitos à contemporaneidade, na medida em que apontam a relevância da presença das linguagens midiáticas na sala de aula. Nesse sentido, a formação dos docentes é um dos fatores determinantes para que tais linguagens sejam inseridas na prática pedagógica. Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar as dissertações de mestrado, realizadas por professores-mestrandos do programa ProfLetras, da UFTM, cujo tema indicava o diálogo entre Comunicação e Educação. Foram selecionadas pesquisas desenvolvidas a partir de propostas de intervenção no ensino fundamental, que envolviam processos comunicacionais e educacionais para o ensino de língua portuguesa e literatura. Tais pesquisas revelaram a preocupação dos professores em alinharem a teoria à prática. E, ainda que tenham propostas de intervenção significativas e com resultados positivos, seria importante oferecer disciplinas específicas na interface Comunicação e Educação para um diálogo mais efetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Educação. ProfLetras. Formação docente. Ensino fundamental.

RESUMEN: Los estudios en la interfaz de Comunicación y Educación han guiado las reflexiones fundamentales sobre los procesos formativos más habitados a la contemporaneidad, en la medida en que señalan la relevancia de la presencia de los lenguajes mediáticos en el aula. En este sentido, la formación del profesorado es uno de los factores determinantes para la inserción de tales lenguajes en la práctica pedagógica. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar las disertaciones de máster, realizadas por profesores que cursan el máster del programa ProfLetras, de UFTM, cuyo tema indicaba el diálogo entre Comunicación y Educación. Fueron seleccionadas investigaciones desarrolladas a partir de en propuestas de intervención en la escuela de Educación Secundaria Obligatoria, ESO que involucraban procesos comunicativos y educativos para la enseñanza de la lengua y la literatura portuguesas. Dicha investigación reveló la preocupación de los profesores por alinear la teoría con la práctica. Y a pesar de que tienen propuestas de intervención significativas con resultados positivos, sería importante ofrecer asignaturas específicas en la interfaz de Comunicación y Educación, para un diálogo más efectivo.

¹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (FATECSP/CEETEPS), São Paulo – SP – Brasil. Docente na Faculdade de Tecnologia. Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (ECA/USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9264-115X>. E-mail: eliananagamini@fatecsp.br

PALABRAS CLAVE: *Comunicación. Educación. ProfLetras. Formación del profesorado. Educación secundaria obligatoria (ESO).*

ABSTRACT: *Studies in Communication and Education have guided fundamental reflections on formative processes more affectionate to contemporaneity, as they point out the relevance of the presence of media languages in the classroom. In this sense, the formation of teachers is one of the determining factors for such languages to be inserted in pedagogical practice. Thus, the objective of this work was to analyze the master's degree dissertations, carried out by master's students teachers of the ProfLetras program, from UFTM, whose theme indicated the dialogue between Communication and Education. Researches developed from proposals of intervention in elementary school, which involved communication and educational processes for the teaching of Portuguese language and literature, were selected. Such researches revealed the concern of teachers in aligning theory with practice. And, although they have significant proposals for intervention with positive results, it would be important to offer specific subjects at the Communication and Education interface for a more effective dialogue.*

KEYWORDS: *Communication. Education. ProfLetras. Teacher education. Elementary school.*

Introdução

A questão da formação do leitor é preocupação recorrente para professores de Língua Portuguesa e Literatura. Os índices do INEP² sobre o SAEB³, em 2017, apontaram que somente 1,62% dos alunos do último ano do ensino médio tiveram desempenho satisfatório, de acordo com os parâmetros do Ministério da Educação (MEC); no 9º ano do ensino fundamental os alunos atingiram nível de 3 de proficiência em Língua Portuguesa, considerado insuficiente dentro da escala de 0 a 9, do MEC. Diante dessa realidade, é natural indagar sobre: Como incentivar a leitura? Quem são os jovens leitores do século XXI? Como ensinar literatura?

A resposta a tais questionamentos ultrapassa fatores meramente pedagógicos, como aspectos estruturais da escola, formação de professores, condição de trabalho docente, realidade socioeconômica de alunos e de professores, concepção de currículo escolar, pois é preciso considerar que, no contexto contemporâneo, as novas tecnologias contribuíram – de forma acelerada - para a transformação do cotidiano, criando um movimento constante de novos *modus vivendi* em relação a todos os segmentos de convivência social, de interação, socialização e comunicação. Nesse sentido, o processo educacional também precisa acompanhar tais transformações. Esse é um desafio para todos os envolvidos com educação e,

² Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um processo de avaliação em larga escala realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

principalmente, com a formação do leitor, como professores do componente curricular Português, nos vários níveis de ensino.

Com o avanço das tecnologias, é imprescindível que se processe na escola uma “segunda alfabetização”, isto é, “aquela que nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo audiovisual e do texto eletrônico” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 51). O livro, historicamente, foi o centralizador do saber, por isso a valorização da escrita sempre esteve presente nas práticas pedagógicas, porém com as novas tecnologias as linguagens visual/sonora/audiovisual ganham um papel significativo na formação do leitor. Nesse sentido, o conceito de leitura, bem como de letramento, adquire maior amplitude porque a prática da leitura não pode mais ficar restrita à linguagem verbal.

Por isso, concordamos com a afirmativa de Citelli sobre a importância de dialogarmos de forma mais efetiva e intensa com as linguagens, pois, segundo ele,

à escola coloca-se o desafio de trabalhar num universo marcado pelas linguagens complexas, híbridas. Os deslocamentos e crescentes processos de integração entre os *media*, com a televisão, a internet, os jogos eletrônicos, o rádio, acentuam e intensificam as migrações do conhecimento e da informação, facultando ao *sensorium* dos jovens vivenciar experiências de linguagens que não se bastam e tampouco se confinam à tradição verbal. Essa evidência transforma a sala de aula em espaço cruzado por mensagens, signos e códigos que não se ajustam ou se limitam à tradição conteudística e enciclopédica que rege a educação formal (CITELLI, 2006, p. 161, grifo do autor).

Evidencia-se a necessidade da criação de um ecossistema comunicativo (SOARES, 2011), ou melhor, um ecossistema educomunicativo, no ambiente escolar, em cujos jogos de mediação (OROZCO-GÓMEZ, 2014) articulam-se as diversas linguagens midiáticas na formação de um leitor que também se assume como emissor e interlocutor. Orozco-Gómez ressalta que “se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas” (2014, p. 33). Tarefa que teremos que enfrentar para ressignificar o processo educativo. Assim, apoiamo-nos em Orozco Gómez, pois “é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação” (2014, p. 33).

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar as relações entre Comunicação e Educação⁴ presentes nas dissertações de mestrado, realizadas por professores-mestrandos do

⁴Vale ressaltar que este artigo faz parte da etapa inicial da pesquisa de pós-doutorado na Interface Comunicação e Educação, “Mediações do tempo para estudo de adaptações cinematográficas na formação de professores da Educação Básica em pós-graduação no ProfLetras”, desenvolvido na ECA/USP, sob a supervisão do prof. Dr. Adilson Citelli, com registro no Comitê de Ética, CAAE: 11000119.2.0000.5390.

programa ProfLetras, da UFTM, apontando o alcance desse diálogo nas propostas de intervenção pedagógica para a formação do leitor.

Nossa hipótese é que estudos relacionados ao letramento e à literatura no ProfLetras favorecem o diálogo Comunicação/Educação, cujas propostas de intervenção - voltadas para práticas de leitura - podem ser articuladas às várias linguagens midiáticas, tendo em vista a presença inegável dos meios de comunicação no cotidiano dos alunos, que antes de serem alfabetizados são capazes de construir sentidos diante de imagens e sons, presentes na televisão, na rádio, nas histórias em quadrinhos, etc.

Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – ProfLetras

PROFLETRAS é a sigla do Programa de Mestrado Profissional em Letras⁵ que tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. O curso é presencial e oferecido por Instituições de Ensino Superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os professores passam por um processo de seleção – Exame Nacional de Acesso ao PROFLETRAS – nas 42 universidades públicas distribuídas entre as cinco regiões brasileiras, tendo como sede a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Neste trabalho, nosso foco são as pesquisas desenvolvidas no programa oferecido pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Esse mestrado permite que o professor-mestrando reflita sobre a prática pedagógica, pois além da natureza interpretativa da pesquisa, é também interventiva, com foco na realidade escolar, desenvolvendo propostas de intervenção pedagógica a fim de melhorar/transformar o processo educativo.

Com carga horária de 360 horas, distribuídas em 5 disciplinas obrigatórias, 3 optativas e 2 de fundamentação; o programa integra a área de concentração “Linguagens e Letramentos”. No catálogo de disciplinas constam 19 disciplinas, dentre as quais 3 estão relacionadas a leitura de um modo geral (“Aspectos sociocognitivos e metacognitivos de leitura e escrita”, “Erros de decodificação na leitura: rotas e graus de atipicidade dos sujeitos”, “Estratégia do trabalho pedagógico com leitura e escrita”), outras 3 indicam especificamente a literatura e, conseqüentemente, leitura literária (“Leitura do texto literário”, “Literatura e ensino”, “Literatura infanto-juvenil”), e 2 permitem ampliar práticas pedagógicas de leitura (“Alfabetização e letramento”, “Linguagem, práticas sociais e ensino”).

⁵ Disponível em <http://www.profletras.ufrn.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

As demais disciplinas não expressam diretamente práticas de leitura, embora também possam desenvolver tais atividades e podemos constatar que não há oferecimento de nenhuma disciplina que discuta especificamente a relação Comunicação e Educação.

Metodologia

Seguimos os caminhos apontados pela análise de conteúdo com base em Bardin (2016). Na pré-análise, selecionamos e organizamos os documentos, compondo nosso *corpus* para este estudo. Em seguida, analisamos quais linguagens integravam as propostas de intervenção e de que maneira o diálogo Comunicação/Educação resultava em estratégias positivas para a formação do leitor, não apenas de obras literárias, mas também das linguagens midiáticas.

Com o total de 29 dissertações⁶, defendidas entre 2016 e 2019, inicialmente organizamos em dois grupos temáticos: um para pesquisas sobre a língua portuguesa, com viés linguístico, que contou com doze pesquisas; o segundo grupo, com dezessete pesquisas, trazia como enfoque a formação do leitor, principalmente de textos literários. Constatamos que uma pesquisa do primeiro grupo e dez do segundo integravam, de alguma maneira, linguagens dos meios de comunicação nas propostas de intervenção. Desse modo, nosso *corpus* foi composto por onze dissertações para análise, indicadas a seguir: “Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos”, de Andréia S. F. Almeida, “Estratégias de leitura do gênero fábula em ambiente digital”, de Claudia Q. B. Feliciano, “Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas”, de Fabiana M. Cardoso, “Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6º ano de ensino fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio – MG”, de Kamilla R. Costa, “O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do ensino fundamental II”, de Odília Olinda O. Vieira, “O caderno do aluno de 7ano: análise discursiva e proposta de enriquecimento das atividades de leitura”, de Patrícia G. Araújo, “Hiperconto no ensino de língua portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura literária”, de Paula Cristina D. Pereira, “Projeto de letramento: o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipadoras no nono ano do ensino fundamental”, de Roberta A. G. Azevedo, “O gênero diário como prática discursiva na sala de aula”, de Thaís Cristina T. Silva, “A leitura crítica nos anos finais do ensino fundamental”, de Washington Luís Barba, “Ressignificando a prática leitora na escola”, de Yammar L. A. Andrade.

⁶ Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/stricto-sensu/profletras>. Acesso em: 2 ago. 2019.

Presença de várias linguagens nas propostas de intervenção

Nas dissertações selecionadas, observamos a preocupação dos professores-mestrandos em integrar e articular várias linguagens, verbais e não verbais. Ainda que não discutam as especificidades dos meios de comunicação, as propostas de intervenção revelam que há reconhecimento sobre a participação e importância das linguagens na formação do leitor de obras literárias, pois o contato com narrativas ficcionais é anterior ao processo de escolarização, e circulam fora da escola por meio das linguagens oral e visual, sejam narradas pelas mães, pela televisão, pelo cinema, pelas histórias em quadrinhos e, no contexto atual, no computador, tablet ou celular, aparelhos com os quais os jovens interagem desde cedo, alguns a partir da primeira infância. E, assim, quando as crianças entram na escola, já possuem uma memória discursiva de diferentes gêneros narrativos, mesmo que ainda não sejam alfabetizadas.

Dois perspectivas teóricas, fundamentais para desenvolver a articulação entre as linguagens, norteiam de alguma forma todas as dissertações. Uma delas é estratégia da pesquisa-ação de Thiollent (2008) para compor sequências didáticas, que resulta em um movimento transformador das práticas pedagógicas, já que são professores que atuam no ensino básico. A partir de reflexões teóricas nas disciplinas oferecidas durante o curso, levantam questões sobre processos formativos do leitor, ou seja, é a abertura necessária para analisar a realidade da escola em que atuam e repensar tanto o planejamento das aulas, como o material didático e as estratégias aplicadas em sala de aula. Não é apenas uma experimentação; trata-se, principalmente, do posicionamento do professor como mediador e pesquisador.

A outra linha teórica é composta por autores que discutem o conceito de leitura e letramento como Cosson (2014), Soares (2003), Rojo e Moura (2012). Amplia-se a necessidade do leitor competente do ponto de vista linguístico, mas também de outras esferas sociais em que a participação e interação são realizadas por meio de diferentes formas discursivas e, desse modo, cabe apontar o letramento digital, letramento político, letramento midiático, letramento social etc.

Processos comunicacionais nas aulas de Português

Música, dança, rádio

A linguagem musical está muito presente no cotidiano de jovens. Segundo Pelizzari (2019, p. 53),

ainda hoje, quando ingressamos na escola, os pequenos alunos têm suas primeiras lições introduzidas, acompanhadas ou intermediadas por cantigas de roda, que auxiliam, entre outras coisas, no desenvolvimento da coordenação motora e na memorização de palavras, além de valorizarem outras características de formação do ser social, como a disciplina, o respeito e a própria interação com outros membros do grupo.

A música expressa identidade e cultura de um grupo social, em seus rituais de naturezas diversas, da celebração religiosa aos gritos de guerra, e também aciona a percepção sonora transformada em movimento. Assim, acrescenta-se aos movimentos musicais a linguagem corporal da dança, pois são indissociáveis, sobretudo para os jovens; basta verificar os acessos a *clips* musicais no Youtube, por exemplo, para constatar a grande aceitação e empatia com essas linguagens. A noção de pertencimento é revelada por meio das atitudes comportamentais de socialização, ou seja, caracteriza a maneira de estar no mundo.

Daí a pertinência de propostas de intervenção que inserem a música, ora para criar um clima temático (CARDOSO, 2019) ora para comparar diferentes estratégias discursivas (COSTA, 2019), articulada com a dança (AZEVEDO, 2019), ou em clipes musicais (CARDOSO, 2019; AZEVEDO, 2019); além disso, a criação de uma rádio na escola (AZEVEDO, 2019) demonstra o quanto esse dispositivo aproxima os jovens favorecendo a integração.

Vale destacar que todas as sequências didáticas apresentaram mais de uma linguagem, tendo em vista o alcance do conceito de letramento. Cardoso (2019) planejou oficinas de sensibilização para estudar mitos e lendas, iniciando com um programa da Rádio USP sobre o tema mitologia grega; selecionou, para uma das oficinas, músicas brasileiras com a intenção de criar “ambiente agradável e envolver os alunos no clima temático” (CARDOSO, 2019, p. 109) sobre a lenda da sereia: “A lenda da sereia” de Sandra Cerrado e Rui de Carvalho; “O mar serenou” de Clara Nunes; “Sereia de água doce” de Maria Bethânia; “Sereia” de Marco Mario; “Lenda das sereias: Rainha do mar” de Marisa Monte; “Sereia” de Roberto Carlos e a música “Sereia” interpretada por Lulu Santos.

Costa (2019) propôs a leitura do conto “Eu nunca vou te deixar”, de Pedro Bandeira, e da música “Menino de rua”, de Pepe Moreno, a fim de “relatar e ampliar o entendimento dos alunos sobre o tema do conto que se tratava de moradores de rua” (COSTA, 2019, p. 44), que serviu de estímulo para uma produção de texto.

Azevedo (2019), em conjunto com os alunos, integrou dança e música, que resultou na iniciativa para criar a Rádio Escola. Segundo a pesquisadora,

a utilização da dança, como uma prática de letramento social, que se realiza nas mais diversas esferas da atividade humana - em casa, na rua, no trabalho, nos ambientes religiosos – e engaja os sujeitos na comunidade a que pertencem, fazendo-os assumir, expressar, criar, ressignificar e reinventar a linguagem” (p. 69).

Com a professora de Educação Física, os alunos criaram uma coreografia para a música “Nossa gente”, do grupo Olodum. Azevedo (2019) ressalta que “os alunos conseguiram compreender que a leitura e a escrita, entendidas a partir de uma ampla perspectiva, podem se manifestar na construção e na expressão dos movimentos.” (2019, p. 72). A Rádio Escola surgiu dos debates ao longo das atividades. Para a pesquisadora,

partindo do pressuposto de que a linguagem é uma prática essencialmente social, na qual estão envolvidos locutores, interlocutores e contexto, em um amplo processo interativo, é que surgiu dentro das práticas do projeto de letramento a proposta de criação de uma Rádio Escola, com a finalidade de ampliar e tornar cada vez mais reais as práticas de leitura e escrita, concedendo a oportunidade de que os alunos se reconhecessem como “sujeitos de seus discursos (AZEVEDO, 2019, p. 75).

Assim, observamos que o diálogo entre as várias linguagens contribui para a criação de ambiente agradável por meio de atividades lúdicas que favorecem a participação dos alunos.

HQ e tirinhas

As HQs e as tirinhas estão tão presentes no cotidiano dos jovens quanto a música. Se no passado era proibido ler na sala de aula com um gibi, com risco de ter confiscada a brochura, hoje integra a lista de materiais das escolas de ensino básico. Há reconhecimento, nesse sentido, de que as narrativas, construídas com a articulação do texto verbal e não verbal, alimentam o imaginário dos jovens desde a infância, inclusive antes do processo de alfabetização, justamente porque as imagens constroem sentidos e, portanto, são passíveis de leitura, além de trazerem temáticas afeitas à faixa etária dos mais jovens.

Não é por acaso que Barba (2018) e Azevedo (2019) inserem as HQs na proposta de intervenção para o ensino fundamental. Para Barba (2018), os jovens “apreciam de maneira significativa esse gênero textual, visto que se deleitam com as tramas, os heróis, os anti-heróis e com outros elementos explorados através do recurso da quadrinização” (p. 76) e, ademais, “não é de hoje que percebemos a boa receptividade não só das HQs, como de vários outros gêneros textuais que mobilizam outras linguagens além da verbal em sua composição” (p. 76).

Enquanto Barba (2018) trabalha somente com as HQs e tirinhas, Cardoso (2019) também integra a HQs nas sequências didáticas, articulando-as a outras linguagens. O texto

selecionado para atividade foi a HQ da Minnie “A caixa de Pandora: caixa de encrencas”, inspirando a produção de HQ pelos alunos. De acordo com Cardoso (2019), a atividade foi muito bem sucedida, com uma leitura motivadora, pois “os alunos estavam bem concentrados na leitura da história” (p. 107) e ainda ressalta que o “desejo era que todos participassem e se sentissem motivados e envolvidos pelas atividades propostas” (p. 107). Sem dúvida a escolha da HQ foi determinante para a boa articulação com outras linguagens, além de gerar empatia entre os jovens; há de se considerar que atividades lúdicas resultam em participações efetivas dos alunos, contribuindo para a aprendizagem, por isso na conclusão da pesquisadora houve “uma melhora considerável no processo de letramento literário dos alunos investigados” (p. 138), pois torna o hábito da leitura prazeroso.

Em contrapartida, Barba (2018), em algumas etapas do processo, não atingiu os objetivos que esperava, pois segundo ele,

apesar de as tiras serem muito bem aceitas pelo público pesquisado, elas sozinhas não foram suficientes para concretizarmos nossos objetivos, pois só a partir da introdução de um texto verbal para contextualizar a temática nelas abordadas que um número maior de alunos compreendeu de fato o que estava lendo (p. 117).

Talvez a escolha das tirinhas não tenha sido adequada para o perfil daquela turma; é preciso considerar que há muitas variantes que podem interferir no processo pedagógico. Nem sempre a recepção de um texto gera a mesma fruição. O prazer estético também está relacionado a aspectos individuais, ainda que as obras sejam criadas dentro da mesma estética artística.

Adaptação cinematográfica, cinema, animação e outras imagens

Vieira (2016) observou as dificuldades do aluno em desenvolver atividades de produção de escrita e, por isso, buscou a oralidade na forma de textos narrativos como ponto de partida para articular com a escrita. Nesse sentido, a percepção de que oralidade e escrita fazem parte do processo de formação de leitores e escritores norteou a proposta de intervenção. Na segunda etapa da sequência didática, alunos desenvolveram atividades com o tema “lenda Saci-Pererê”, inicialmente assistindo três vídeos: apresentação da história e contextualização, a representação do personagem na música “Pererê”, do grupo Tempo de Brincar e o desenho animado “Saci-Pererê”, da série Juro que Vi, como textos motivadores para a produção de texto narrativo. A atividade gerou debates e os alunos eram constantemente estimulados a expressar oralmente suas ideias e opiniões, apontando quais aspectos imagéticos e sonoros contribuíam para a construção de sentidos, tais como, composição do cenário, trilha sonora, caracterização das

personagens a partir de seus traços físicos e atitudes, ou seja, o debate não se restringia apenas à temática, mas também à maneira como as linguagens verbais e não verbais se articulavam para produzir a mensagem. Segundo Vieira (2016), “a finalidade dessa etapa foi oferecer recursos criativos que ativassem o imaginário, a fantasia e possibilitassem ao aluno assuntos para ele ter o que narrar” (p. 140).

Almeida (2018), Silva (2018) e Andrade (2018) integraram produções cinematográficas inspiradas em textos literários na proposta de intervenção com indagações sobre o desafio para formar um leitor competente linguisticamente e, ao mesmo tempo, capaz de fruir o texto narrativo em seu potencial ficcional, criativo e reflexivo.

Embora Almeida (2018) atue na EJA (Educação de Jovens e Adultos), o nível de ensino é o fundamental II, cujos alunos são adultos não alfabetizados, alfabetizados funcionais ou semialfabetizados. A pesquisadora propõe um percurso didático com os contos de fada, especificamente com releituras de “A Bela Adormecida”, de três escritores: Giambattista Basile, os Irmãos Grimm e Charles Perrault, além de uma adaptação cinematográfica, o filme “Malévola”, produzido pela Walt Disney Picture e dirigido por Robert Stromberg. Por trabalhar com adultos, a pesquisadora valorizou a narrativa oral, realizando a leitura oral para os alunos e utilizando livros com ilustrações e o filme. De acordo com ela,

através do recurso do texto visual imagético, o leitor pode desfrutar do prazer de ler um texto e de sua compreensão, tendo seu horizonte de expectativas ampliado e estimulado por sua visão de mundo, armazenada em sua memória ao longo de sua vida. Assim, ainda que o indivíduo não se dê conta, o prazer proporcionado pela leitura do texto literário, mesmo que seja apenas através de imagens, permite-lhe interagir, sonhar, estimular a criatividade e atuar no mundo no qual está inserido, de modo eficaz (ALMEIDA, 2018, p. 42).

Já Silva (2018) pesquisou o gênero diário, que resultou na proposta de intervenção com atividades de leitura e escrita a partir do estudo do texto “O homem invisível”, de Luciano Costa, a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, fragmentos do diário de Cristóvão Colombo, diários ficcionais “Robson Crusoe”, de Daniel Defoe, e “Minha vida de menina”, de Helena Morley. Além desses textos verbais, também foram realizadas leituras da animação “As aventuras de Robinson Crusoe”, direção de Vincent Kesteloot, e da adaptação cinematográfica “Vida de menina”, de Helen Solberg, ambos para comparar com o texto original. A pesquisa aponta formas diferentes de apreensão da adaptação cinematográfica, pelos alunos. E, ainda que a estratégia não tenha desenvolvido estudo específico sobre a linguagem cinematográfica, percebe-se que esse tipo de produção faz parte do universo dos alunos e que o professor-mestrando reconhece o potencial pedagógico das adaptações cinematográficas na sala de aula.

Na visão de Silva (2018), “o filme despertou uma série de curiosidades nos alunos, que começaram a comparar o livro com o filme e com a ideia de que o primeiro continha a história verdadeira.” (p. 84), inclusive estimulando a leitura do livro.

Além do debate sobre a obra Frankenstein, de Mary Shelley e o filme Victor Frankenstein, de Paul McGuigan, Andrade (2018) também articulou estratégias de comunicação por *whatsapp* para veicular ideias e opiniões sobre os textos. O filme foi selecionado devido à “modernidade dos efeitos especiais utilizados” (p. 57), indicando que o professor-mestrando reconhece as especificidades da linguagem, o que lhe dá suporte para propor aos alunos a gravação de um vídeo sobre as obras.

O computador na sala de aula e no cotidiano dos alunos

No percurso de Andrade (2018), vários recursos de comunicação foram utilizados, tanto pelo celular (*whatsapp*) quanto pelo computador (blog), via internet. Tal aspecto favoreceu a socialização por meio das redes sociais, hoje muito presente na vida dos alunos, pois, de acordo com a ela,

A literatura passou a fazer parte do cotidiano dos educandos, dentro e fora da sala de aula, conforme tivemos a surpresa de registrar nos grupos online, quando eles traziam elementos relacionados ao livro Frankenstein, sem nenhum vínculo de obrigação pedagógica (ANDRADE, 2018, p. 123).

Pereira (2018) elabora a proposta de intervenção utilizando recursos do computador, articulando literatura e o ciberespaço para possibilitar “a mediação literária por meio da utilização de ferramentas digitais de informação e comunicação disponíveis em suporte digital” (p. 17), especificamente *pop ups*, isto é, janelas que se abrem trazendo novas informações e contextualizando a narrativa, configurando-se hiperlinks. O hiperconto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, foi a leitura indicada, bem como dois outros hipercontos: “Inanimate Alice”, de Kate Pullinger, e “Desfocado”, de Mauro Paz. Trata-se de narrativas digitais construídas por diferentes linguagens (imagens em movimento ou estáticas, sons, texto verbal), isto é, são hipertextos multimodais que permitem experimentar outras formas de interação com a obra literária, já que “o leitor participa diretamente na apresentação da história, pois dele depende o surgimento de partes do texto, interagindo diretamente com a narrativa por meio dos *links*.” (p. 58).

Na perspectiva de Pereira (2018, p.100),

para os nossos alunos, sujeitos participantes desta pesquisa, a leitura em suportes digitais é prática comum, devido, especialmente, à utilização das redes sociais veiculadas na internet, as quais os colocam em contato com novas formas de organização textual, como o hipertexto, e permitem que eles explorem o ambiente digital fortemente marcado pela hipermídia. Acreditamos que essa familiaridade com o ciberespaço pode oferecer vários benefícios no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos estudos literários, por meio da mediação de leitura feita pelas ferramentas digitais.

De fato, a presença do computador em sala de aula, com acesso à internet, pode ser uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os jovens cada vez mais utilizam as redes sociais para interação e sites de buscas para pesquisas. Nesse sentido, a mediação do professor torna-se cada vez mais importante para orientar e acompanhar os alunos nos ambientes virtuais. Esse é o caminho adotado por Feliciano (2017), que propõe a utilização dos *netbooks* educacionais, pertencente ao Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), para o desenvolvimento de atividades de leitura. Segundo a pesquisadora,

o uso de ferramentas tecnológicas demonstra a importância do domínio que o leitor em ambiente digital deve ter; por isso sua postura frente a esse recurso em muito se difere do suporte em papel. É imprescindível que toda tecnologia seja amplamente utilizada em sala de aula, tornando a leitura, o aprender e o conhecer atraentes para o aluno (FELICIANO, 2017, p. 14).

Desse modo, atividades desenvolvidas com o uso de ferramentas digitais, como criação de blogs, de podcasts, edição de textos, produção de vídeos, por exemplo, atribuem um caráter lúdico para as práticas pedagógicas. Feliciano (2017) propôs, com essa perspectiva, a leitura e estudo sobre a fábula “No tempo em que os bichos falavam”, de Esopo, orientando os alunos a construir o caminho da pesquisa na internet, com o netbook educacional, mas também para recontar a história por meio de desenhos, utilizando o aplicativo *Tux Painting*; o blog “Era uma vez...” também foi explorado para a leitura da fábula “Os dois ladrões”, de Monteiro Lobato.

Nessas pesquisas, consideramos positivos os processos comunicacionais utilizados por favorecer diferentes formas de interação e de produção de textos. Não é verdade que os jovens não leem e não escrevem; com as novas tecnologias criou-se um *modus comunicandi* (MARTÍN-BARBERO, 2014; CITELLI, 2006, 2017). O computador, nesse contexto, passou a ser um canal de integração e interação, pois permite realizar várias tarefas; e por extensão, hoje, o celular.

As linguagens no material didático

Araújo (2018) analisou as propostas pedagógicas do Caderno do Aluno (CA), do Programa São Paulo Faz Escola, desenvolvidas com várias linguagens para a formação do leitor. Embora o CA apresente atividades com as linguagens midiáticas, não há um estudo sobre as especificidades da linguagem, por isso não podemos dizer que se trata de uma segunda alfabetização; além disso, ocorrem incongruências em algumas partes, como indica a pesquisadora, ao analisar uma das atividades envolvendo a linguagem jornalística:

percebemos que a alternativa oferecida ao aluno/leitor como correta não traduz o que ocorre na esfera jornalística na medida em que sabemos que os acontecimentos, para serem noticiados, não precisam ser observados *in loco*. Cria-se, assim, a representação de que o texto noticioso revela a verdade (já que foi algo visto). Dessa forma em relação à esfera fica claro o desconhecimento de como é a sua dinâmica, o fato de as notícias chegarem por diversos caminhos e não necessariamente o jornalista ter presenciado o acontecimento (ARAÚJO, 2018, p. 67).

Nesse caso, infelizmente, “a leitura como interação autor-texto-leitor e a construção dos sentidos do texto ficam comprometidas” (ARAÚJO, 2018, p. 85). Por isso, é necessário observar as bases teóricas das linguagens midiáticas.

Considerações finais

Todos os professores-mestrandos concordam com o papel do professor como mediador, facilitador e da necessidade da formação continuada, mesmo diante de grandes desafios: estrutura da escola, condições de trabalho, diversidade do perfil dos alunos, realidade socioeconômica dos alunos e, também, de professores. Por isso, retornaram à universidade a fim de repensar a prática pedagógica.

As propostas de intervenção, que resultam do olhar crítico do professor-mestrando, revelam preocupação em criar novos caminhos considerando a realidade do aluno e o contexto contemporâneo e, com essa perspectiva, promoveram o diálogo Comunicação e Educação, ainda que não discutam as bases teóricas, mas procurem minimamente especialistas na área da linguagem a ser trabalhada, como encontramos na pesquisa bibliográfica de Barba (2018), Silva (2018), Pereira (2018) e Almeida (2018)

Com a análise das dissertações podemos afirmar que os professores-mestrandos reconhecem que a presença das várias linguagens aproxima o aluno no contexto pedagógico porque tem potencial para sensibilizar, criar um clima agradável, envolver, ampliar o

entendimento, criar a noção de pertencimento, ativar memórias discursivas, incentivar e mediar a leitura de obras literárias, reconhecer diferenças na composição das linguagens, pesquisar e navegar pela internet. E, principalmente, são essenciais para o desenvolvimento do letramento, em seu sentido amplo.

Também concluímos que as disciplinas oferecidas pelo programa favorecem o diálogo entre a Comunicação e a Educação, porém a oferta de disciplinas mais específicas poderia contribuir para a inserção de propostas efetivas nessa interface. Concordamos com Martín-Barbero que defende a articulação das várias linguagens. Para o teórico,

o livro continuará sendo peça-chave na medida em que a primeira alfabetização, a que abre o mundo da escritura fonética, em lugar de fechar-se sobre a cultura letrada, lance as bases para a segunda alfabetização, aquela que nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual do texto eletrônico (2014, p. 51).

Nesse sentido, salientamos que a inserção das linguagens visual, sonora e audiovisual não reduz a importância do texto verbal, mas encaminha a escola no cenário contemporâneo, cuja presença da Comunicação nos vários segmentos da vida cotidiana, como a sala de aula, é inegável. A Educomunicação seria, nessa perspectiva, um campo de estudo com potencial para construir o diálogo entre a Comunicação e a Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. F. **Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos**. Orientadora: Fani Miranda Tabak. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ANDRADE, R. P. **Rap, funk, pop internacional: percepção de professores sobre as referências musicais dos alunos**. Orientador: Adilson Odair Citelli. 2019. 537 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANDRADE, Y. L. A. **Ressignificando a prática leitora na escola**. Orientadora: Fani Miranda Tabak. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018

ARAÚJO, P. G. **O caderno do aluno de 7ano: análise discursiva e proposta de enriquecimento das atividades de leitura**. Orientadora: Jauranice Rodrigues Cavalcanti. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018

AZEVEDO, R. A. G. **Projeto de letramento: o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipadoras no nono ano do ensino fundamental**. Orientadora: Jauranice Rodrigues

Cavalcanti. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBA, W. L. **A leitura crítica nos anos finais do ensino fundamental**. Orientadora: Jauranice Rodrigues Cavalcanti. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

CARDOSO, F. M. **Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas**. Orientadora: Fani Miranda Tabak. 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CITELLI, A. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In*: CITELLI, A. (Org.). **Comunicação e Educação**. Os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, K. R. **Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6º ano de ensino fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio – MG**. Orientadora: Maria Eunice Barbosa Vidal. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

FELICIANO, C. Q. B. **Estratégias de leitura do gênero fábula em ambiente digital**. Orientador: Acir Mário Karwoski. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassalo Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

OROZCO-GÓMEZ, G. **Educomunicação**. Recepção midiática, aprendizagem e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

PEREIRA, P. C. D. **Hiperconto no ensino de língua portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura literária**. Orientador: Acir Mário Karwoski. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, T. C. T. **O gênero diário como prática discursiva na sala de aula**. Orientadora: Deolinda de Jesus Freire. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo Paulinas, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: Caminhos e Descaminhos. São Paulo: Pátio, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, O. O. O. **O entrelaçamento da oralidade com a escrita na produção de narrativas escritas de alunos do ensino fundamental II**. Orientadora: Marinalva Vieira Barbosa. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

Como referenciar este artigo

NAGAMINI, E. Comunicação e Educação no desenvolvimento de pesquisas no ProfLetras-UFTM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 4, p. 2671-2686, dez., 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14514>

Submetido em: 10/09/2019

Revisões requeridas: 10/01/2020

Aprovado em: 30/04/2020

Publicado em: 01/12/2020