

DISCURSO, MÍDIAS E ENSINO: CAMINHOS POSSÍVEIS

DISCOURSE, MEDIA AND EDUCATION: POSSIBLE WAYS

*Sandro Luis da Silva**

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil

Resumo: O processo de ensino-aprendizagem não pode ignorar as transformações pelas quais passa a realidade. É preciso que a escola se aproxime dos fatos reais e os traga para a sala de aula, promovendo uma reflexão sobre eles. Dentre as várias abordagens que podem ser tratadas pela instituição escolar, escolhemos as mídias, que cada vez mais se fazem presentes no dia a dia dos cidadãos. Este artigo objetiva algumas reflexões sobre os possíveis diálogos entre discurso, mídia e ensino, considerando que se devem trazer para a sala de aula as diferentes linguagens, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e de produção dos diferentes discursos que permeiam a sociedade contemporânea. Para atingir este objetivo, buscamos dialogar com os estudos de Maingueneau (2004, 2014) no que diz respeito ao discurso, Martin-Barbero (1996, 2012) e Setton (2011) no tocante às mídias, e Silva (2011) e Sanfelice (2009), no que se refere à interação e sala de aula. A partir dessas notas sobre as interfaces entre discurso, mídia e ensino, é possível afirmar que a inserção das mídias nos diferentes suportes torna de fato o ensino-aprendizagem mais significativo para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: interfaces; discurso; mídia; ensino.

Abstract: *The teaching-learning process cannot ignore the changes of reality. It is necessary that the school moves closer to the actual facts and brings them to the classroom in order to promote a reflection. Among several approaches existing at the school, we chose the media, which is increasingly present in the citizens' life. This article proposes reflections on the possible dialogue among speech, media and education, considering that different languages should be included in the classroom so that can development of reading competence and skills and the production of different discourses that permeate the contemporary society. To achieve this goal we aim to dialogue with the studies of Maingueneau (2004, 2014), considering the discourse theoretical frame, Martin-Barbero (1996, 2012) and Setton (2011) concerning media studies and Silva (2011) and Sanfelice (2009) with regard to interaction and classroom. From these, taking into account the concepts of speech, media and education, we can say that the use of the media enable the most significant teaching-learning for those involved in this process.*

Keywords: *Interfaces; Discourse; Media; Education.*

* Professor doutor da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, SP, Brasil; vitha75@gmail.com

Introdução

A cada dia novos gêneros discursivos surgem, permeando as mais variadas relações sociais. Novos olhares, novas éticas, novas formas de ser e de ver o outro se fazem presentes no dia a dia do homem. E, nessa nova realidade, linguagens diversas aparecem numa simbiose constante, exigindo uma atenção especial do ser humano para tudo e para todos, sobretudo, se ele visa à interação com seus pares.

E, nessa perspectiva, podemos dizer que a leitura de novos gêneros discursivos, em especial daqueles veiculados pelas mídias, requer a articulação de diferentes modalidades de linguagem.

As mudanças sociais e tecnológicas se ampliam e se diversificam, tanto em relação aos suportes (*midium*, segundo Maingueneau, 2004) quanto na forma de ler e de produzir gêneros. Requer-se novos hábitos de leitura e de produção de gêneros. Exige-se uma nova postura do leitor/produtor face às diferentes linguagens que envolvem a comunicação.

Com a nova conjuntura de construção do conhecimento, a interação passa a ser essencial no processo de ensino-aprendizagem. As diferentes mídias trazem para a escola novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir, como requer a contemporaneidade. As interdependências entre os domínios da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem se cruzam cada vez mais, uma vez que são exigidas competências e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para significar o discurso dos gêneros que circulam dentro e fora do espaço escolar. Podemos citar aqueles que constituem as mídias, que devem ser vistas como agentes da socialização. Elas possuem um papel educativo no mundo contemporâneo e funcionam como instâncias de valores, padrões, normas de comportamento e também servem como referência identitária.

Os sujeitos estão tendo, cotidianamente, contato com diferentes culturas, várias ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que implicam a multiplicidade e a variedade das práticas de leitura e produção textual. Há um novo letramento, ou melhor, existem vários multiletramentos, vistos como “a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO, 2012, p. 3).

Por meio da multimodalidade (DIONISIO, 2011), a interação *online*, por exemplo, começou a se delinear popularmente no final do século XX e tomou proporções grandiosas e de destaque no início do século XXI. O leitor passivo abre espaço para aquele que interage diretamente no/com o texto, tornando-se um coautor daquilo que lê. O acesso a textos dos mais variados gêneros e nos diferentes suportes alcança um maior número de pessoas.

Em meio a esse cenário de desenvolvimento e crescente adesão da massa popular, novas práticas sociais emergiram e, conseqüentemente, novos gêneros discursivos passaram a estabelecer a interação entre os sujeitos. Esses gêneros trouxeram consigo novas características, advindas principalmente da dinamicidade que envolve o cenário digital, obrigando os estudiosos a perceberem categorias e relações sob novas perspectivas, no tocante às diferentes linguagens que constituem o texto, configurando a construção de sentido dos discursos.

Procuramos trazer algumas reflexões sobre os possíveis caminhos que mídias, discurso e ensino podem percorrer juntos, tendo em vista que as mídias, por meio do discurso, podem intervir, positiva ou negativamente, no ensino. É necessário pensar a representação dos fenômenos surgidos nesse novo contexto das práticas de linguagem, em especial as mídias, tendo em vista a influência que elas têm sobre os sujeitos. E dessa reflexão a escola não pode abrir mão, pois a Educação procura (ou deveria procurar) transformar o sujeito em um cidadão consciente de sua realidade. Para atingir o objetivo proposto neste texto, valemo-nos do conceito de discurso e suas implicações, de acordo com Maingueneau (1997, 2004, 2014); de mídia, segundo Setton (2011) e Martin-Barbero (1996, 2012). No tocante à multimodalidade, recorre-se a Dionísio (2005, 2013) e Kress e Van Leeuwen (2006); e a Libâneo (1998), no que se refere ao ensino, além dos *Parâmetros curriculares nacionais* – PCN (1998) e às *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica* (2013).

O artigo está dividido em duas grandes seções: a primeira apresenta algumas considerações sobre as concepções de *discurso, gênero, multimodalidade e mídias*. Na segunda, são apresentadas as possíveis aproximações entre discurso, mídias e ensino, seguidas das considerações finais e referências.

1 Dialogando com a teoria

Pactuamos com a ideia de que linguagem e realidade se prendem simultaneamente. Várias são as abordagens sobre essa relação, como exemplificam os estudos bakhtinianos, que mostram a interseção entre linguagem e mundo em um constante movimento e em perene transformação. Para o autor russo, ela está sempre em processo; por isso não é fixa, tampouco imutável.

Geraldi (2001, 2001, p. 89), ao retomar Benveniste, afirma que

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, 'eu' pressupõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se o meu eco – ao qual digo 'tu' e que me diz 'tu'.

Segundo a concepção de Benveniste (1995), o discurso é a expressão da língua como instrumento de comunicação. O linguista francês foi responsável pelo desenvolvimento da Teoria Enunciativa, em que a enunciação é entendida como um processo pelo qual o sujeito do discurso mobiliza a língua por sua própria conta; a enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o enunciador faz dela, semantizando-a. Em relação ao processo de interação, o autor (BENVENISTE, 1995, p. 93) afirma:

É para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação.

Maingueneau (1997) considera a linguagem como um fenômeno que deve ser compreendido não só em relação ao seu sistema interno, que exige dos seus usuários apenas uma competência específica, mas como forma de interação do homem com o seu meio. De acordo com o autor (MAINGUENEAU, 1997, p. 12), a linguagem é marcada pela “dualidade radical da linguagem, a um tempo só, integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais”.

A noção de discurso ocorre como um reflexo da modificação na forma em que se concebe a linguagem (MAINGUENEAU, 2002). Para ele, “o discurso é uma organização situada para além da frase”¹ (MAINGUENEAU, 2014, p. 19), é orientado e se constitui em uma forma de ação, já que “falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo.” (MAINGUENEAU, 2004, p. 52). Segundo o autor (MAINGUENEAU, 2014, p. 17-18),

Pour le linguiste, qui opposent traditionnellement le système linguistique à son actualisation em contexte, le discours est communément défini comme ‘l’usage de la langue’ (...), por qui le discours est ‘le langage au-delà du mot, du groupe de mots et de la phrase’, agencé de façon à ce que la communication réussisse.

O discurso, pois, é indissociável do homem; a linguagem constitui-se em um sistema de interação entre sujeitos, por meio do qual se produzirá o efeito de sentido, a partir de objetos simbólicos, os quais revelarão que a linguagem não é

¹ No original : “le discours est une organization au-delà de la phrase”.

transparente. Ele possui um valor pragmático, pois pretende estabelecer uma relação entre os sujeitos da enunciação.

Para o estudioso francês (MAINGUENEAU, 2004, p. 55), “o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais (...) e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação aquilo que diz e em relação a seu co-enunciador.” O autor ainda lembra que o discurso deve ser contextualizado, ou seja, inserido em um tipo de cenário que vai moldar a sua significação. Ressalte-se que, para o seu funcionamento, o discurso se insere nas leis da fala em que cada ato de linguagem vai reger a sua norma; ele está sempre relacionado em como se apresenta a palavra. O discurso desempenha práticas sociais que se revelam pelo enunciador a partir da criação de uma subjetividade enunciativa do sujeito do *discurso*.

Maingueneau e Charaudeau (2004, p. 172) afirmam que o termo discurso

Não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho. Para interpretar o menor enunciado, é preciso colocá-lo em relação com todos os tipos de outros, que se comentam, parodiam, citam. Cada gênero de discurso tem sua maneira de gerar as multiplicidades das relações interdiscursivas (...). O próprio fato de situar um discurso em um gênero (a conferência, o jornal televisado) (...) implica que ele é colocado em relação ao conjunto ilimitado de outros.

Segundo Maingueneau (2004, p. 15), o discurso “é uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. O discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos e todo enunciado de um discurso se constitui na relação polêmica com outro. O sujeito é um espaço cingido por discurso e a língua um processo semântico e histórico. Por isso, o estudioso francês (MAINGUENEAU, 2014, p. 20) afirma que “le discours est interactif”, “le discours est contextualisé” (MAINGUENEAU, 2014, p. 21) e, ainda, “le discours est pris en charge par un sujet” (MAINGUENEAU, 2014, p. 21).

Pode-se dizer que o discurso é uma forma de ação sobre o outro, entretanto essa ação exhibe certos traços característicos de um enunciado que depende do ambiente, como, por exemplo, uma leitura – o enunciador controla a construção e a recepção da análise. O discurso se manifesta por meio dos gêneros que, por sua vez, são tidos como dispositivos de comunicação que aparecem em condições sócio-históricas e que fazem parte do cotidiano do ser humano (MAINGUENEAU, 2004).

E afirma o autor (MAINGUENEAU, 2004, p. 61): “os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social.”

O discurso e sua análise assumem relevância nessa sociedade da globalização, do conhecimento, da informação. Nesse contexto, em que se configura a sociedade, a interação tem se tornado cada vez mais rápida, o que exige novas formas de se ler o mundo.

A interação vislumbra a possibilidade de uma intersecção entre os sujeitos que participam do processo comunicacional; ela pressupõe o diálogo, a multiplicidade, as disjunções e as conjunções, a simplificação e a complexidade. É isso é olhar para a realidade. O professor, no processo de ensino-aprendizagem, não pode abrir mão desse olhar tão significativo, que se torna transformador – dele e do aluno – durante todo o processo educacional.

Nesse mundo contemporâneo, em que a interação se faz cada vez mais emergente, surgem novos gêneros, sobretudo veiculados pelas mídias – impressas e digitais. Para o entendimento dos novos gêneros digitais e suas conceituações, por exemplo, pode-se valer dos conceitos trazidos por Marcuschi (2010). Para ele, assim como Maingueneau (2004), o gênero é tido como um “fenômeno social e histórico”, levando em consideração as práticas de linguagem utilizadas na nova esfera hipertextual na *web*, por exemplo.

De acordo com Rojo (2012), para o ato de leitura, não é mais suficiente apenas a compreensão do texto verbal. A multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar, possibilitados pelas *hyper* e multimídias de textos digitais, coloca o verbo em relação a conjuntos de signos de diferentes modalidades de linguagem, caracterizando o multimodal.

Para a Teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, como apontam Kress e Van Leeuwen (2006). Segundo eles, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos. Cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação produzidas culturalmente, de modo que tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos. O interesse do produtor implica a convergência de um complexo de fatores histórico-sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo.

As diferentes simbioses que conjugam os textos multimodais precisam ser interpretadas a fim de conduzir o leitor a um sentido possível para o texto em seu discurso. Palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência do texto.

O leitor precisa dar conta das várias linguagens em que as informações são passadas, relatadas, narradas, noticiadas. A apresentação complexa das informações se encontra nas diversas esferas sociais, como nas mídias, em que são veiculados diferentes gêneros em variadas linguagens.

A presença das mídias em sala de aula contribui sensivelmente para a superação de limites, para a inclusão dos alunos em uma sociedade que se mostra cada vez mais dinâmica e, conseqüentemente, com novas exigências de leitura e de produção de gêneros discursivos diversificados.

Vale lembrar que a comunicação humana é multimodal na sua essência; há uma interação entre várias linguagens que constituem um determinado gênero. Ao se referir a textos multimodais, é preciso considerar também as questões culturais, uma vez que cores, gestos, imagem, dentre outros elementos, podem variar de significado em diferentes culturas. Para Kress e Van Leeuwen (2006, p. 2),

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença.

Tal como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam três grandes funções simultaneamente: ideacional, ao representar o que está à volta do ser humano ou dentro dele; interpessoal, quando realiza interações sociais; e textual, pois, como dizem os autores, revela “a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como eles se integram para construir o significado.” (KRESS; VAN LEEWEN, 2006, p. 181). E Kress e Van Leeuwen (2006, p. 183) afirmam, ainda, que é preciso “olhar uma página inteira como um texto integrado (...) tentando derrubar as fronteiras disciplinares entre o estudo da língua e o estudo das imagens”.

Dionísio (2011) considera que os gêneros orais e escritos se constituem em fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 161-162). Desse modo, ao utilizarmos a linguagem, realizamos “operações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros” (DIONÍSIO, 2011, p. 163).

A autora também defende a ideia de que os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são espaços sociais muito produtivos para a experimentação de arranjos visuais. E ela, ainda, reforça que até mesmo a disposição gráfica dos textos no papel ou na tela do computador igualmente se constitui como fenômeno multimodal. As noções de cultura visual e visualidade nos ajudam a entender a perspectiva multimodal, uma vez que esclarecem a forma por que se valoriza o contato com o mundo.

Dentro desse contexto da multimodalidade, podemos pensar no hipertexto que, segundo Xavier (2010, p. 208), caracteriza-se como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”, ou seja, é a junção de vários modos de enunciação (som, imagem, escrita) num mesmo *continuum*.

As mídias, de acordo com Setton (2011, p. 9), “podem ser consideradas produtoras de uma nova forma de fazer cultura, construída pela própria sociedade a partir da audiência e o corpo de seus profissionais do jornalismo, produção de imagens e textos, entre outros”. Elas constituem espaços educativos na medida em que veiculam informações, valores e ideologias que interferem (in)diretamente no modo de ser e de viver dos indivíduos. Pode-se afirmar que elas englobam mercadorias culturais, divulgação de produtos e imagem por meio dos mais diferentes suportes.

E, a partir dessas considerações, pode-se (re)pensar na função da escola: levar o educando a pensar nos diferentes discursos que são veiculados pela “indústria cultural” e conscientizá-lo da verdadeira intenção dessa cultura. Ao inserir no processo de ensino-aprendizagem o discurso da mídia, os sujeitos acabam por refletir sobre esse discurso que se configura como a instituição, por excelência, destinada a dar visibilidade pública às outras instituições.

Araújo e Dieb (2007, p. 66) nos lembram que

(...) não basta introduzir as mídias na educação apenas para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ou usá-las como forma de passar o tempo, mas é preciso que haja uma preparação para que os professores tenham segurança, não em manuseá-las, mas principalmente em saber utilizá-las de modo seguro e satisfatório, transformando-as em aliadas para a aprendizagem de seus alunos.

A instituição midiática faz com que aquilo que não seja objeto de intervenção mediadora não tenha existência socialmente reconhecida. O discurso midiático em sala de aula assegura, ainda, alterações significativas no regime de funcionamento das instituições, quer acelerando quer desacelerando o ritmo e a intensidade do momento. E disso o discurso pedagógico não pode se afastar. O significado dos

discursos não surge das coisas em si, mas dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são e estão inseridas.

A cultura de massa é um desafio social e, assim, também o é para a escola, pois cada vez mais os meios de comunicação possibilitam uma maior participação e/ou manipulação cultural. Para falar em cultura de massa, é preciso considerar as diferenças históricas e econômicas produzidas socialmente.

Martin-Barbero (2014, p. 121), ao se referir à escola na América Latina, afirma:

O fundo da crise de que padece o sistema escolar na América Latina reside em uma mudança que nem nossos governos nem nossos pedagogos especializados parecem ter percebido: que a educação já não é concebível a partir de um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassada tanto espacial como temporalmente.

Ao se pensar na inserção do discurso das mídias na escola, é importante considerar que elas podem se constituir em estratégias que visam a uma formação de cidadãos, de pessoas capazes de pensar e participar ativamente na construção de uma sociedade realmente justa e democrática. Quando o docente trabalha com os diferentes discursos midiáticos em sala de aula, é possível tornar os alunos capazes de construir um sentido crítico-analítico para os discursos que permeiam as diferentes mídias, impressas e virtuais.

Levar as mídias para a sala de aula faz com que o professor favoreça a seus alunos a igualdade de oportunidades em todas as esferas de atividade humana, tornando possível “inverter” as centralidades impostas pelo sistema que leva os educadores a ler o mundo de forma linear e sequenciada. Assim, configura-se a mudança na ideia de informação; vive-se um momento em que a escola prioriza a experimentação, o fluxo digital, estabelecendo um novo paradigma de organização social.

2 Entre caminhos: discurso, mídias e ensino

Pelo que expusemos anteriormente, podemos afirmar que vivemos em uma sociedade do conhecimento, da informação e de aprendizagem contínuos. Em todo e qualquer espaço, é possível lidar com os mais diversos conhecimentos e, para isso, as novas tecnologias contribuíram. E a escola não pode desprezar esse fato. O papel do professor é transformar em conhecimento toda a informação que os diferentes circuitos proporcionam. O docente torna-se um mediador do aprendizado. E esse processo precisa incluir as novas tecnologias, as mídias, enfim, todos os recursos de informação e de comunicação de que dispõe a sociedade.

Recorrendo a Lévy (1998, p. 27), vale lembrar que,

Antes mesmo de influir sobre o aluno, o uso dos computadores obriga os professores a repensar o ensino de sua disciplina. [...] A transmissão de informações e a notação dos exercícios deixam de ser a principal função do professor. Guiando a procura do aluno por informações nos programas, nos banco de dados e nos livros, ajudando-o a formular seus problemas, torna-se um animador do aprendizado.

Percebe-se, pelas palavras do autor, que o professor passa a ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, levando o aluno a vislumbrar caminhos que tornem a aprendizagem algo significativo dentro da realidade em que o aluno está inserido, por meio das mais diversas ferramentas que levem os sujeitos a atingir esses objetivos propostos. Acreditamos que o professor precisa ser mediador e problematizador no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o aluno à ação e à reflexão da realidade.

A escola enfrenta grandes desafios em relação aos novos paradigmas, exigindo a utilização de novas estratégias que sejam capazes de ligar a sala de aula à realidade extraescolar em que os alunos estão inseridos. É preciso (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem capaz de levar o aprendiz à reorganização de seu estar no mundo, de ler a realidade, enfim, de se comunicar, de interagir.

De acordo com Moran (2000, p. 36),

a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressivos e participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos.

Faz-se imprescindível considerar as mídias e sua importância no processo de (in)formação dos alunos. Elas assumem um papel essencial na forma de comunicação do/com o mundo.

O ensino só passa a ser significativo quando o aluno vislumbra um exercício de/para cidadania, a fim de que ele tenha uma apropriação crítica e criativa das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade e a prática de integrar as mídias nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Setton (2011, p. 32), ao inserir as mídias na Educação, é preciso pensar “na construção de um projeto educativo de homem, sua importância no processo de socialização das últimas gerações”. As mídias constituem-se em um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação e que acabaram ganhando mais força com o avanço tecnológico, uma vez que as novas tecnologias invadiram as instituições, a vida social e individual do sujeito. E, nesse novo contexto, também se abriram novas

oportunidades para o desenvolvimento de atividades pelos e para os alunos, oferecendo ao aluno estratégias que o tornem mais criativo, inovador e crítico, tornando-se um elemento facilitador dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (1998) afirma que há uma mudança significativa no tratamento das mídias no processo de ensino-aprendizagem, de forma a garantir o lugar da instituição escolar na sociedade, cumprindo seu papel na era da informação/tecnologia da informação e formar o aluno sujeito do próprio conhecimento. Nas palavras do autor (LIBÂNEO, 1998, p. 26-27),

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análise crítica e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal.

O processo de ensino-aprendizagem significativo precisa acontecer numa sala de aula interativa. Entendemos que a sala de aula,

Hoje, não pode ser tratada como uma possibilidade já do passado e, portanto, inviável. Ela está aí e exerce um papel fundamental na nossa sociedade. Qualquer iniciativa educacional coerente e que pretenda ser eficaz na democratização do saber e da cultura, não pode simplesmente ignorá-la. (SANFELICE, 2002, p, 84)

Ela precisa ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Há uma necessidade de negociação na sala de aula – o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos. A interação é um fenômeno da sociedade da informação e se manifesta nas diferentes esferas de atividade humana: tecnológica, mercadológica, social. Nas palavras de Silva (2012, p. 29),

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias e a adotar uma postura semelhante a do designer de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo.

Para que a sala de aula seja, de fato, interativa, há necessidade de um novo professor, pois, de acordo com Libâneo (1998, p. 27), “seu papel [o do professor] seria fundamental, pois sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias”. O professor precisa ser um mediador e problematizador, articulando teoria e prática na sala de aula.

Dessa perspectiva, o aluno deixa de ser espectador passivo e assume a posição de um sujeito situado num jogo de preferência, de opções, de desejos, de amores, de ódios, enfim, de paixões (no sentido lato da palavra), interagindo no processo de compreensão de mensagens. Acreditamos que as mídias interativas vão ao encontro dessa ideia, uma vez que elas renovam a relação dos sujeitos com a imagem, com o texto, com o conhecimento. Elas contemplam as disposições da “nova recepção”, cabendo a eles programar, escolher, organizar sua própria duração e o conteúdo do que querem ver, ouvir, ler. De acordo com Silva (2012, p. 28), “o hipertexto é o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa”, uma vez que o hipertexto é constituído por um sistema interativo.

Os professores e os alunos são indivíduos e podem não se adaptar à determinada metodologia: não podemos supor que todos os indivíduos vão se comportar do mesmo modo, que o docente irá conseguir seguir aquela metodologia de ensino e que todos os alunos irão aprender do mesmo modo. Precisamos de metodologias que contemplem estas diferenças.

As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica* (2013) sugerem a inserção das mídias na escola. De acordo com o documento oficial, a inserção das mídias na escola precisa ir além da mera instrumentalização; sua utilização precisa ser crítica, oferecendo ao aluno a oportunidade de vislumbrar novas leituras de mundo:

art. 28. A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte de sistemas de ensino no que se refere à:

- I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
- II – adequada formação do professor e demais profissionais de escola. (BRASIL, 2013, p. 46).

Para a utilização das mídias no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar uma série de fatores, dentre eles, as condições de produção, os (multi)

letramentos dos sujeitos envolvidos no processo, formação social, ideologias, que constrói os discursos etc. Faz-se necessário o pressuposto de que as relações de enunciação formam uma rede constituída por textos, hipertextos, gestos, enfim, por diferentes formas de comunicação.

Os meios de comunicação e as novas tecnologias funcionam como mediadores dos processos educativos, quer sejam formais, ou informais. Para Martin-Barbero (2009, p. 19),

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um desafio cultural, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da compreensão da tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a sociedade.

O professor precisa disponibilizar os meios necessários para que o aluno possa aprender a “navegar” nos “mares” de tantas informações que estão à disposição, estimulando o compartilhamento e a construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Ao aluno cabe assumir um papel exploratório, tornando a aprendizagem mais significativa para a realidade em que está inserida. A escola não pode se distanciar da linguagem das novas tecnologias e, conseqüentemente, das mídias, que estão cada vez mais presentes no dia a dia dos cidadãos, por meio dos diferentes suportes, modificando relações, (re)construindo sentidos, compartilhando conhecimentos.

A tecnologia modifica as relações entre os sujeitos, propiciando um novo ambiente de compartilhamento de conhecimentos. As redes sociais, como, por exemplo, o *Facebook* ou o *Twitter*, dentre outras, são instrumentos assíncronos; conseqüentemente, sua utilização permite o acesso, tanto dos educandos quanto do professor em qualquer tempo ao conteúdo da discussão no grupo. Recorrendo mais uma vez a Setton (2011, p. 24), é possível dizer que

A educação contemporânea está vivendo um conjunto de transformações que influenciam a natureza de nossas relações pessoais e sensibilidade e, conseqüentemente, passa a condicionar as instituições que regulam nosso aprendizado, nossa formação cognitiva, afetiva, psicológica, portanto, nossas percepções sobre o mundo.

É possível o docente acompanhar a circulação e a interação dos alunos no grupo e pode intervir, sempre que necessário, no aprendizado. Assim, o ensino ultrapassa os muros da escola, e a sala de aula deixa de ser o único espaço disponível para o processo de ensino-aprendizagem na formação escolar.

Os PCN (1998, p.23), por exemplo, apontam para essa direção, ao afirmarem que

(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Diríamos que cabe à escola levar os alunos além dos “saberes linguístico”; ela deve favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos diante da linguagem, nas diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com as mídias no processo de ensino-aprendizagem possa favorecer um exercício constante de leitura dos possíveis discursos que elas veiculam, nos mais variados suportes.

Para Libâneo (1998), o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento. Não há como ignorar os impactos das mídias em sala de aula. É preciso ver as mídias como uma forma de ressignificar conceitual e operacionalmente as atividades escolares; é preciso uma nova didática, um novo olhar para a sala de aula, para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Citelli (1998, p. 25),

(...) as linguagens institucionalmente não-escolares formam espécie de fontes entrópicas, que podem possuir sua organização e lógica interna no lugar de onde se originam, mas estão em aparente ruína quando referidas aos seus possíveis aproveitamentos pela escola.

Assim, é preciso retomar e ampliar a própria ideia do professor mediador, não apenas o livro didático, mas os vários gêneros que fazem parte da realidade de forma geral. E a inserção das mídias, nesse processo, pode ser um dos caminhos para atingir esse objetivo. Nesse sentido, podemos recorrer a Paulo Freire (1987, p. 25), quando o autor afirma que

A prática docente é o oxigênio do pensar, do fazer, do saber, do ser, e do sentir, corporificada ao texto e ao contexto. Ela não é vaga, nem sem conteúdo. Não é imediatista. É (re)planejada, dialogicamente, junto aos interesses e às

necessidades da comunidade escolar. É prenhe de saberes e de conhecimento (...). Assim, seu objetivo não é a descrição de algo a ser memorizado. Pelo contrário, é problematizar situações. É necessário que os textos sejam um desafio e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador para que dialogicamente penetrem em sua compreensão.

Acreditamos que a inserção das mídias no processo de ensino-aprendizagem possam favorecer a construção do conhecimento a partir de um diálogo entre os sujeitos desse processo e a realidade em que estão inseridos, levando-as a realizar, criticamente, uma (nova) leitura de mundo.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, procuramos evidenciar as interfaces entre mídias, discurso e ensino. Por meio das mídias, os alunos podem ser apresentados ao mundo. Em sala de aula, há a possibilidade de se entender o discurso das mídias e, para que isso ocorra, é preciso considerar um conjunto de mecanismos utilizados na produção e na significação das mensagens. Ao trabalhar com o discurso das mídias, o professor pode levar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura e de produção textual. Na sociedade em que vivemos hoje, há uma pluralidade de mídias, veiculadas por diferentes suportes, que podem favorecer uma aprendizagem significativa em sala de aula.

O estudo discursivo e o uso das mídias, em sala de aula, são complementares e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem; favorece um momento de reflexão e de ação, como propõem os documentos oficiais orientadores da Educação.

Os avanços das tecnologias proporcionam aberturas para novas reflexões sobre o mundo, provocando profundas transformações sociais. O professor precisa compreender as mídias como ferramenta importante na produção de conhecimento, considerando a contribuição que as novas tecnologias para a criação, transmissão e armazenamento de informações. A partir disso, é possível correlacionar discursos por meio do diálogo interativo. Nesse sentido, o professor assume a postura de um agente organizador, mediador, facilitador no processo de ensino-aprendizagem que pode “mergulhar” no mundo extraescolar, tornando a construção do conhecimento significativa para os alunos.

Os multiletramentos midiáticos envolvem a aquisição de competências e conhecimentos para produção, leitura e interpretação do discurso de diversos gêneros discursivos. Eles são uma condição necessária à capacitação das pessoas para participarem cada vez mais, de forma dinâmica, da sociedade à qual pertencem.

Muito ainda há que se fazer para que sejam inseridas as mídias na sala de aula, pois o sistema educacional ainda não incorporou, de forma consistente, o discurso midiático, as novas tecnologias como outras formas de entender e ler o mundo. Acreditamos que a articulação entre mídias e discurso em sala de aula não se tornam panaceia para a Educação, mas pode ser um caminho que venha a tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, prazeroso, tornando os sujeitos mais conscientes da realidade em que estão inseridos.

Referências

ARAUJO, J.; DIEB, M. (orgs.). *Linguagem e educação: fios que se entreluzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF, 2013.

CHARAUDEU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CITELLI, A. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-38.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros textos*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London: New York: Routledge, 2006 [1996].

LÉVY, P. *A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professor?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 2.ed. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Discours et analyse du discours: introduction*. Paris: Armand Colin, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-67.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios à mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. *A comunicação na educação*. Trad. Maria I. V. Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção do real. In: MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 2002, p. 83-93.

SETTON, M. G. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

*Recebido: 20/04/2015.
Aprovado: 29/05/2015.*