

LEITE, Lúcia Silva. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

Tomando por base o trabalho sobre tecnologia educacional desenvolvido por **Thiagarajan e Pasigna** (1998), do setor de pós-graduação da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos [...]

Começo de conversa

O que a educação tem a ver com tecnologia? Esta é uma primeira pergunta que muitas vezes vem à mente dos educadores, em geral quando se fala em tecnologia educacional. Antes de apresentar as diversas tecnologias contidas, sendo algumas notadamente educacionais e outras não, julgamos ser conveniente comentar algumas questões sobre este assunto.

A presença inegável da tecnologia em nossa sociedade constitui a primeira base para que haja necessidade de sua presença na escola. A tecnologia é, como a escrita, na definição de **Lévy** (1993), uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo, e é também ferramenta desta transformação. Apesar da produção das tecnologias estar a serviço dos interesses de lucro do sistema capitalista, a sua utilização ganha o mundo e acontece também de acordo com as necessidades, desejos e objetivos dos usuários.

Um histórico da introdução mais sistematizada das tecnologias na escola brasileira, iniciada no Brasil partir dos anos 60, pode ajudar a esclarecer por que se formou sobre o assunto um certo preconceito no meio educacional. A proposta de levar para a sala de aula qualquer novo equipamento tecnológico que a sociedade industrial vinha produzindo de modo cada vez mais acelerado foi, no Brasil, uma das pontas de um contexto político-econômico cujos objetivos eram inserir o país no mercado econômico mundial como produtor e consumidor dos bens, em uma perspectiva de um desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. Na educação isso se traduziu na defesa de um modo tecnicista, preconizando o uso das tecnologias como fator de modernização da prática pedagógica e solução de todos os seus problemas.

A teoria pedagógica tecnicista, segundo **Libâneo** (1994), percebia a sociedade como um sistema harmônico e funcional, e a escola como a instituição que organiza, através de técnicas específicas, o processo de integração do indivíduo neste sistema. Nesta perspectiva, a educação é um universo fechado, sem ligação com as questões sociais, e gera seus próprios problemas, passíveis, portanto, de resolução mediante a utilização de modernas tecnologias e a elaboração de objetivos comportamentais e mensuráveis.

Nesse contexto surge a área de Tecnologia Educacional (TE) que, dentro da visão tecnicista, significava dar ênfase aos meios na educação sem questionar suas finalidades.

Desse modo, a utilização de tecnologia na escola foi associada a uma visão limitada de educação, baseada em fundamentos teóricos e pedagógicos extremos. Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir dos anos 80, a tecnologia educacional passou

a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo em que vive, apontando que não basta utilizar tecnologia, é necessário inovar em termos de prática pedagógica. A tecnologia educacional, portanto, ampliou seu significado constituindo-se, então, no “estudo teórico-prático da utilização das tecnologias, objetivado o conhecimento, a análise e a utilização crítica destas tecnologias, ela serve de instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade” (Sampaio & Leite, 1999, p. 25). A grande questão para a escola é a construção de um projeto pedagógico que permita a formação de cidadãos plenos. Nele a tecnologia estará inserida, de forma adequada aos objetivos, como uma das maneiras de proporcionar a professores e alunos uma relação profunda com o conhecimento.

Acreditamos assim que, ao trabalhar com os princípios da TE, o professor estará criando condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com as tecnologias da sociedade apropriando-se delas como sujeito. Este tipo de trabalho será facilitado na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização (ou seja, por que e para que utilizá-la), quanto em termos de conhecimentos técnicos (ou seja, como utilizá-la de acordo com as suas características) e de conhecimento pedagógico (ou seja, como integrá-las ao processo educativo).

Percebemos, ao longo da pesquisa, que muitas vezes as tecnologias chegam à escola não por escolha do professor, mas por imposição, como no caso do kit tecnológico (composto de TV, vídeo e antena parabólica) enviado pelo governo federal às escolas públicas em meados da década de 90, sem oferecer condições para o uso e formação aos professores. Desta forma, para utilizar a tecnologia mais recente, o professor colocou de lado o conhecimento das outras tecnologias tradicionais. Talvez não tenha aprendido a usar tecnologias como o computador, mas pode também ter deixado de valorizar tecnologias simples, [...] que podem oferecer, dependendo do uso, desafios e possibilidades interessantes de construção de conhecimento. Por outro lado, sabemos que, apesar das carências das nossas escolas públicas, muito tem sido criado e construído pelo conjunto de professores, com o uso de alternativas às tecnologias de que não dispõem. Expondo aqui novas e velhas possibilidades das tecnologias educacionais na sala de aula, tentamos contribuir para que esse processo de apropriação e reapropriação possa ser fortalecido e ampliado.

Vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias requer cuidado com a **formação inicial e continuada do professor**. Nesse sentido trabalhamos com base no conceito de **alfabetização tecnológica do professor**, desenvolvido a partir da idéia de que é necessário o professor dominar a **utilização pedagógica das tecnologias**, de forma que elas facilitem a aprendizagem, sejam objeto de conhecimento a ser democratizado e instrumento para a construção de conhecimento. Essa alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica.

O conceito de alfabetização tecnológica do professor *envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do/a professor/a em lidar com as diversas tecnologias, interpretando as linguagem e criando novas forma de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo* (Sampaio & Leite, 1999). Queremos, assim, contribuir para a criação e para o processo de autoria do professor, deixando clara parte das inúmeras possibilidades das tecnologias. Por isso, as tecnologias serão apresentadas neste livro como ferramentas de produção e meios de expressão de diferentes saberes para professores e alunos nas suas práticas educativas. Valorizando o conhecimento forjado na prática pedagógica dos professores, no cotidiano das escolas, nas formas encontradas para vencer os desafios postos diariamente a quem trabalha na perspectiva da emancipação, do diálogo, do desenvolvimento da autonomia e da ampliação da leitura de mundo dos educadores e educandos, possibilitando sua ação crítica e transformadora. A escola deve ser espaço aberto de interações diversas, produção de conhecimento e cultura por parte dos alunos, dos professores e a comunidade.

A proposta é enfatizada na relação da educação com a tecnologia e especialidade do profissional professor: **o domínio do fazer pedagógico**. É este domínio que deve determinar sua relação com o conhecimento e as tecnologias. Nesse sentido, o planejamento das atividades pedagógicas deve ser feito levando-se em consideração os objetivos a serem atingidos e o conhecimento que se tem sobre os alunos, e não a tecnologia que se pretende usar, não perdendo de vista seu caráter de meio para atingir um fim. O domínio do professor deve se concentrar no campo crítico e pedagógico, decidindo-se pela opção de integrar ou não a tecnologia em seu currículo, de acordo com os objetivos, e ainda escolher o momento apropriado para fazê-lo, evitando, assim, a imposição tecnológica na sala de aula. O professor não pode perder a **dimensão pedagógica**.

Propomos a utilização das tecnologias na escola por serem fruto da produção humana, parte da sociedade e, como tal – como todas as tecnologias criadas pelo homem, como a escrita, por exemplo –, devem ter seu acesso democratizado, sendo desmistificadas. Os alunos devem ser educados para o domínio do manuseio, da criação e interpretação de novas linguagens e formas de expressão e comunicação, para irem se constituindo em sujeitos responsáveis pela produção. Podemos pensar ainda que a própria tecnologia pode ser um meio de concretizar o discurso que propõe que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para a autonomia, não para repetir, copiar, imitar.

Consideramos que as tecnologias merecem estar presentes no cotidiano escolar primeiramente porque estão presentes na vida, mas também para: a) diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) serem estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas; e) dinamizar o trabalho pedagógico; f) desenvolver a leitura

crítica; g) ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes. Para isso o professor deve ter clareza do papel das tecnologias como instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho e se posicionar na relação com elas e com o mundo. Enfim, elas não podem ser apenas objetos de consumo, devem ser apropriadas por todos os sujeitos da escola ativamente envolvidos na interpretação e produção do conhecimento visto como não estático, dado ou acabado; não considerado uma verdade única e universal; mas sim provisório, histórico, socialmente marcado, em construção constante e, tal como a realidade, dinâmico, mutável e diverso.

[...] julgamos que educação tem a ver com tecnologia justamente porque o avanço tecnológico ainda não chegou para todos, não tendo a maioria das pessoas ainda acesso ao conhecimento sobre ele. Logo, **cabendo à escola** agir com e sobre as tecnologias. Assim, a área da educação precisa dominar o **potencial educativo das tecnologias** e colocá-las a serviço do desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise a construção de autonomia dos educandos e a formação para o exercício pleno da cidadania.

Sabemos que os seres humanos aprendem a interpretar o mundo a partir da lógica que possuem, construída através de suas experiências, do que aprendem a perceber, observar, conviver. Uma vez que os meios de comunicação e as tecnologias em geral influenciam os modos de os grupos se relacionarem com o conhecimento e até a sua forma de ver, ler e sentir, a **escola tem o papel** de garantir que a cultura, a ciência e a técnica não sejam propriedade exclusiva das classes dominantes, desmistificando a linguagem tecnológica e iniciando seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação, criação e recriação desta linguagem.

Leitura crítica dos meios de comunicação de massa

[...] tomamos por base principalmente o trabalho do professor **José Manuel Moran**, especialista no assunto, e o trabalho de Ligia Chiappini [...]

O avanço dos meios de comunicação contribui para mudar em nossa sociedade, hábitos, concepções de vida e a própria cultura, em sentido mais amplo. Segundo **Moran** (1991), os veículos de comunicação “refletem, recriam e difundem o que se torna importante socialmente, tanto ao nível dos acontecimentos (informação) como do imaginário (ficção)” (p. 5). Diversos autores confirmam essa idéia e descrevem sumariamente assim sua evolução: primeiro, foram os livros (século XV, divulgados em larga escala graças aos tipos móveis de Gutenberg), que influenciaram a sociedade e a educação; depois forma o jornal periódico (século XVIII), o rádio (século XIX), a televisão e o computador (século XX). Entretanto, essas tecnologias revolucionaram o mundo de maneiras diferentes.

Analisando o século XX, em especial as décadas de 80 e 90, pode-se verificar que ele se caracteriza principalmente pela velocidade da criação e transmissão de informações e imagens; isso acarreta o desenvolvimento de uma imaginação caótica, uma vez que não há tempo para refletir sobre o que é visto e ouvido. Em maior ou menor grau sofremos influência

dos meios de comunicação de massa através das sequências fragmentadas, ora não-lineares ora lineares, da rapidez, da presença marcante da imagem (Citelli. *In*: Chiappini, 2000).

Também merece atenção o papel de educador coletivo exercido pelos meios de comunicação de massa. Apesar de difundirem significados compatíveis com uma ideologia dominante, eles permitem, mediante seu fluxo de informação, que atinge todos, o acesso a certo tipo de conhecimento que vincula os indivíduos ao local e ao tempo em que vivem. Trata-se de garantir informações, pelo processo de educação informal, àqueles que têm neles quase que as únicas oportunidades de aprendizagem.

Sabendo-se que os meios de comunicação de massa constituem processos eficientes de educação informal, pois ensinam de forma atraente e voluntária, como se posicionam os educadores com relação a eles?

Basicamente, adotam duas atividades. Por um lado, os meios de comunicação de massa são vistos como ótima alternativa educacional, como recursos que modernizam a educação e que devem ser utilizados intensivamente, para suprir deficiências da escola. Por outro lado, são vistos como dominadores, todo-poderosos, alienantes, devendo por isso ser combatidos, rejeitados ou ignorados.

Entretanto, essas posições são por demais extremas. Na opinião de Moran (1991), esses meios “não são todo-poderosos nem diabólicos, são simples, fáceis, mas não ingênuos; fascinantes e preocupantes, ao mesmo tempo” (p. 6). Logo, a superação das posições mencionadas leva a uma outra, na qual não ocorre nem negação nem a sua total assimilação; o que se faz necessário é desmistificá-los. Daí a importância da leitura crítica dos meios de comunicação.

De acordo com o mesmo autor, “ler a comunicação é descobrir as relações humanas e econômicas dissimuladas, explicitar contradições ocultas” e, ainda, procurar “encontrar sentido, coerência e alguma lógica em todas as manifestações do universo cultural, organizar e interpretar as diversas expressões da cultura humana, que inclui o intelectual, mas não se reduz a ele” (p. 11). A importância da escola nessa tarefa de desvelar a trama nos meios de comunicação é fundamental nos dias de hoje. Trata-se, então, de formar o leitor crítico (alunos e professores) ao aprender a conviver, ler e entender melhor os significados, mecanismos de ação e resultados práticos da influência dos meios de comunicação de massa na vida das pessoas. Abre-se espaço para a discussão sobre a construção de que tipos de valores éticos, estéticos e ideológicos, e de que mudanças ocorrem no comportamento à medida que o indivíduo se relaciona e consome os meios de comunicação de massa e seus produtos. A leitura crítica da comunicação deve ocorrer, conseqüentemente, não somente porque o uso dos meios de comunicação de massa acontece em decorrência da indústria do consumo e do poder da sedução pelo entretenimento, mas porque, acima de tudo, constitui-se em um processo de construção do real e do imaginário pelo indivíduo, marcado social e historicamente.

Optar por uma proposta pedagógica de leitura crítica da comunicação significa reconhecer o papel da mídia na formação dos educandos e perceber no campo da

comunicação de massa um objeto de reflexão no universo da escola, ainda que ele esteja presente no dia-a-dia dos educandos e educadores (Nagamini. *In*: Chiappini, 2000).

No entanto, não basta criticar os meios de comunicação de massa, torna-se importante, também, combinar a análise dos produtos culturais com a criação-manuseio desses meios, para que as pessoas elaborem novas formas de expressão e reafirmem a cultura popular.

Estas idéias podem ser concretizadas mediante uma proposta de leitura crítica que poderá desenvolver-se em espaços educativos como família, escola e comunidade. Sua maior eficácia está relacionada com sua inserção em um projeto político mais amplo. Destaca-se, então, seu caráter libertador, já que **educar para a comunicação** visa formar indivíduos capazes de desvendar a realidade e ajudar a construí-la mais **democraticamente**, a partir da participação social e do exercício pleno da cidadania. Daí, Citelli (*In*: Chiappini, 2000) afirmar que: “discutir os significados de ler e escrever, de exercitar dialógica ou monologicamente a linguagem, de conceber a palavra numa dimensão instrumental, nominativa ou ideológica, torna-se cada vez mais um problema de adequação ao tipo de projeto nacional que se deseja construir” (p. 20). E neste contexto ressaltamos, portanto, a pergunta: a escola incorpora os meios de comunicação de massa em seu convívio escolar, incluindo a imensa quantidade de códigos e linguagens, imagens, ícones, símbolos, no seu cotidiano? E se incorpora, cabe a questão como o faz? (Citelli. *In*: Chiappini, 2000).

Enfim, torna-se indispensável que a escola reveja sua relação com os meios de comunicação, para poder se engajar numa proposta de educação para a comunicação, consciente da relevância dessa opção política para a sociedade. Poderão surgir, então, questionamentos coerentes com esta opção: de que modo os telejornais operam com as notícias? O que há de implícito/explicito na estrutura narrativa da novela, ou *outdoor*, das campanhas publicitárias, dos filmes de sucesso? Quais são os motivos da sedução exercida pelos videogames? Há somente uma influência do consumismo? Como analisar o fascínio pela linguagem fragmentada dos videoclips ou dos anúncios publicitários?

Mantendo a coerência da estrutura deste trabalho, apresentamos algumas sugestões, colhidas ainda na mencionada obra de Moran e na obra de Chiappini, que **a escola pode utilizar no esforço de desenvolver em seus alunos a capacidade de leitura crítica dos meios de comunicação**.

Esta proposta é desenvolvida a partir de análises de grupos que podem ser adaptadas a situações pessoais, tendo como base o nível de percepção do grupo. As sugestões de análise que se seguem são destinadas basicamente a adultos e adolescentes, podendo, entretanto, ser adaptadas para alunos mais novos.

Na era digital ressalta-se que, além dos meios de comunicação de massa tais como TV, rádio, revistas, cinema, merecem atenção, por exemplo, a internet e o vídeo game, como elementos do processo educativo de leitura crítica da comunicação. Afinal, trata-se de incluir nesta proposta todos aqueles meios que influenciam o convívio social, as formas de pensar, sentir e se relacionar com o conhecimento.

A proposta de leitura crítica pode envolver um ou vários dos seguintes objetos de análise:

- Programas de televisão em geral;
- Programas de ficção (novelas/seriados);
- Valores dos programas de ficção;
- Ficção confrontada com a própria experiência;
- Publicidade, que abrange a credibilidade dos comerciais de rádio, jornal e televisão, os processos simplificados de comerciais, a mulher nos comerciais etc.;
- Informações dos meios de comunicação;
- Análise da programação infantil.

Independentemente do tipo de atividade de leitura crítica a ser desenvolvida, inicialmente deve-se analisar a relação do grupo com os meios de comunicação, para apurar o que leva os indivíduos a desejá-los e querer assisti-los. O professor pode, então, fazer a cada participante da atividade perguntas sobre os seguintes aspectos:

- Meios de comunicação preferidos, pela ordem de preferência;
- Programas preferidos, com indicação das razões da preferência;
- O que o leva a ver TV, ouvir rádio, ler jornais e revistas, e o que o afasta de cada um dos meios de comunicação de massa.

As questões podem ser respondidas individualmente ou em pequenos grupos e, depois, em conjunto.

O objetivo da dinâmica é traçar um quadro da relação das pessoas presentes com os meios, além de mostrar alguns valores importantes (segundo preferências e rejeições). Sabendo-se que na elaboração das respostas atuam vários mecanismos de racionalização e que há mascaramentos, principalmente ao traçar o perfil da televisão ideal, por exemplo, o professor deverá estar atento quanto a possíveis contradições e incoerências no discurso dos participantes. Deve também fazer com que o grupo perceba isso, pedindo que se expressem sobre sua relação com os meios de comunicação da maneira mais objetiva possível.

Uma das alternativas para analisar a informação nos meios de comunicação pode ser mediante algumas questões: como os participantes se informam; que telejornal preferem e por que; o que mudariam nesse telejornal; que semelhanças e diferenças percebem nos vários telejornais; como analisam os dois principais jornais impressos de sua cidade ou estado.

Segundo Montezano (*In*: Chiappini, 2000), em relação aos telejornais, deve-se perguntar e procurar sempre identificar o porquê da veiculação de um fato de uma determinada maneira, e não de outra. Isto inclui questionar:

Cenário: cores; como aparece o apresentador? Como estão dispostos os equipamentos?

Técnicas de produção: são usadas vinhetas? Como? Há a apresentação de matérias ao vivo? Como são apresentadas? Como é feito o enquadramento? Quem ou o que aparece em primeiro plano? Como são finalizados os assuntos tratados?

Entrevistas: como são feitas? Por que? Onde ficam posicionados os entrevistados e o entrevistador? Qual o cenário apresentado? Como as respostas dos entrevistadores são veiculadas? Quanto tempo os entrevistados ficam no ar? Quem manifesta opinião? Todos os envolvidos no fato têm voz? O que é mais importante? Qual a notícia que tem mais imagens? Quais são as manchetes? Qual a sequência das notícias e suas relações? Que assuntos têm destaque? Houve a necessidade de introduzir notícias agradáveis no final do telejornal?

Esses são aspectos que devem ser analisados na maior riqueza possível de detalhes, gerando relatos escritos, por exemplo, por parte do grupo, sendo depois sistematicamente discutidos.

Em outra etapa, o professor pode gravar um ou dois telejornais veiculados no mesmo dia e adquirir alguns exemplares de dois ou três jornais e elaborar, com base no material recebido, um noticiário radiofônico de cinco minutos. Esse noticiário poderá ser lido, como as transmissões ao vivo, ou gravado em fita. Pedem-se a alguns participantes que anotem a sequência das notícias, a sua duração e as palavras-chave de cada uma. Registram-se esses dados e, em conjunto, discutem as coincidências e diferenças na seleção e tratamento do mesmo material pelos grupos. A partir daí, é importante analisar esse processo nos meios de comunicação de massa em termos de neutralidade e ponto de vista de quem elabora o programa informativo. A análise pode ser enriquecida assistindo-se aos dois noticiários gravados.

Segundo Montezano (*In: Chiappini, 2000*) uma outra atividade que pode ser desenvolvida consiste em solicitar que os participantes do grupo, tal qual repórteres, identifiquem, através da consulta a vários meios de comunicação de massa, falhas do telejornal na veiculação de determinada notícia. A partir daí, para superar a descontextualização, devem realizar um exercício de pesquisa, completando as informações, identificando relações de causa e efeito e explicitando relações entre passado, presente e futuro, auxiliando no processo de construção do conhecimento.

Na análise crítica dos telejornais, educadores e educandos devem refletir e perceber diversos aspectos propositalmente dispostos neste programa que acabam por viabilizar a sua não neutralidade e a sua coerência com interesses ideologicamente marcados. Montezano (*In: Chiappini, 2000*) destaca alguns destes aspectos:

As notícias ao serem editadas, muitas vezes, aparecem jogadas e descontextualizadas, ou seja, relatam apenas o que aconteceu. Não remetem o telespectador a uma marca de tempo, muito menos levam-no a refletir sobre as múltiplas causas e consequências dos fatos, seria como se estas últimas não existissem;

Os telejornais são construídos segundo diferentes doses de superficialidade, sensacionalismo, espetacularização do fato, seriedade ou polêmica;

O telejornal, ao editar a notícia tornando-a concisa e facilmente digerível, pode fabricá-la;

As sequências de más notícias são seguidas, ao final do telejornal, de uma notícia agradável, que pode ir desde o entretenimento, esportes até um sorriso de boa-noite do apresentador. Ora, não seria por acaso tal sequência, assim o telejornal informa a população, sem perder a sua credibilidade – indispensável à audiência, porém alivia os sentimentos dos telespectadores de indignação, revolta, desespero, tristeza, atenuados por uma notícia do tipo luz no fim do túnel ou pelo humor que arrefece emoções e desorienta o sentido de reflexão.

Geralmente não refletimos sobre os meios de comunicação de massa como produtos culturais, suas consequências sociais e ideológicas, por isso a leitura crítica da comunicação envolve, no caso da televisão, desmistificar a sua credibilidade, competência, veracidade, imparcialidade, fascínio e autoridade; isto significa que educadores e educandos passam a assumir o papel de, mais que telespectadores ativos, analistas e pesquisadores, desvendando mecanismos de produção da informação e suas intenções.

A proposta de **leitura crítica** dos meios de comunicação pode também ser desenvolvida com alunos, como indicado anteriormente. Deve-se, então, fazer com eles uma análise do seu relacionamento com esses meios; por exemplo, do que gostam e do que não gostam nos programas a que assistem. A partir desse ponto é possível desenvolver junto aos alunos uma proposta de análise do seu comportamento diante da televisão: desenhos animados, seriados, aventuras, novelas, comerciais, informação (critérios editoriais e possível manipulação), jornais impressos e programas radiofônicos.

Outro exemplo de atividade é a **técnica de representação de heróis**. Os alunos escolhem um herói ou personagem preferido da televisão e o desenham. Embaixo do desenho escrevem três características positivas e três negativas do herói. Em grupos, comentam suas escolhas e os atributos escolhidos, selecionam o herói mais importante para o grupo e preparam a dramatização de uma cena desse personagem. O professor coloca os desenhos num mural e comenta com os alunos as representações analisando as principais coincidências, os heróis preferidos, suas características e o significado dos desenhos.

Outra técnica de análise de heróis pode partir das seguintes questões: descreva o herói. Do que você mais gosta nele? Aponte os defeitos que você vê nesse herói. Por que e em que momento você o rejeita? Se você sabe que o herói vai triunfar no fim, por que você continua vendo o programa?

Como mencionado, as atividades de **leitura crítica da comunicação** abrangem meios como os **vídeo games** e a **internet**. Em relação a estes, cabe um questionamento amplo sobre o porquê da sua utilização frequente e prolongada como opção de lazer por parte de pré-adolescentes. E em relação à internet, especificamente, o professor pode lançar uma atividade de pesquisa sobre um determinado tema para seus alunos, utilizando este meio e,

paralelamente, propor que façam um diário dessa navegação de forma a levá-los a identificar seu comportamento na utilização desta TE, suas facilidades e dificuldades. Uma discussão orientada deve promover a análise da qualidade da informação disponível e da selecionada, da forma de utilização do tempo, do cumprimento dos propósitos iniciais da pesquisa, do consumo de informações indevidas do ponto de vista do grupo social em questão, da democratização deste meio, entre outros aspectos.

Destacamos que a **leitura crítica da comunicação**, por meio de suas atividades pedagógicas, permite, através de reflexões sistemáticas, a formação de leitores críticos não só dos meios de comunicação de massa como do próprio mundo. Nessa perspectiva, a utilização dos meios e de suas linguagens deve favorecer que os indivíduos se expressem e exercitem a sua cidadania.

Não pretendemos, com as sugestões de atividades apresentadas, esgotar as possibilidades de exercícios de leitura crítica na sala de aula. Esperamos que as dicas aqui apresentadas sirvam como ponto de partida para que sejam descobertas e ampliadas novas possibilidades pedagógicas capazes de orientar os alunos no desenvolvimento dessa capacidade crítica tão importante para a formação do cidadão lúcido e atuante.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALESSI, Stephen & TROLIP, Stanley. *Multimedia for learning – Methods and development*. Boston: Ally and Bacon, 2001.

ALVES, Nilda. Currículos e programas – Como vê-los hoje? *In: Caderno Cedes*. São Paulo: Cortez Editora e Cedes, n. 13, 1986, p. 3-5

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Escolas e meios de comunicação – Uma união imposta pelas circunstâncias. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, n. 24, maio/jun., 1980, p. 14-21.

BASTOS, Lilia da Rocha & VASCONCELOS, A. Maria A. *Quadro de giz muito usado... pouco explorado*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. Campinas, SP: Editores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*.

CHIAPPINI, Ligia (coord.). *Aprender e ensinar com textos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítica e social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educacional – Políticas, história e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MORAN, José Manoel. *Como ver televisão – Leitura crítica dos meios de comunicação de massa*. São Paulo: Paulinas, 1991.

SAMPAIO, Marisa Narcizo & LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAMPAIO, Rosevelt Pinto. O rádio e a escola. *In: Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, n. 34, maio/jun., 1980, p. 23-25.

THIAGARAJAN, S. & PASIGNA, A. Literature review on the soft technologies of learning. *In: Basic research and implementation in developing educational systems*. Cambridge: Harvard University, 2 July, 1988.