

Mídia e diversidade na escola: formação cidadã e os multiletramentos

Media and diversity in schools: educating for citizenship through multiliteracy

Larissa de Pinho Cavalcanti

Docente Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, Pernambuco, Brasil.
laracvanti@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-3087-1881>

Recebido em 23 de outubro de 2018

Aprovado em 05 de novembro de 2019

Publicado em 31 de janeiro de 2020

RESUMO

Não se deve atribuir às mídias culpa ou responsabilidade sobre a perpetuação de comportamentos sociais discriminatórios ou preconceituosos, ainda que seja possível afirmar que as mesmas podem reproduzir via discursos, ideologias que subjazem tais práticas. Em outro contexto, os diferentes documentos orientadores da educação brasileira que atribuem à escola o dever da formação cidadã, da leitura crítica e reflexiva da realidade, dos grupos sociais e de suas práticas não encontram respaldo no cotidiano das próprias instituições. Nesse artigo, com base teórica nas DCNs (2010), PCNs (1997), OCEM (2006), BNCC (2017), como também Cope e Kalantzis (2006), Rojo (2012) e Oliveira e Mariotto (2010), unimos essas duas realidades para discutir como a escola poderia trabalhar os discursos veiculados na mídia, em particular, as mídias que fazem parte da realidade de consumo dos jovens na escola. Para isso, investigamos o que se entende por formação cidadã e a relação que ensaia com os conteúdos escolares nos documentos oficiais da educação brasileira, discorreremos sobre o valor da pedagogia dos multiletramentos e defendemos a necessidade de se abordar conjuntamente as multiplicidades semióticas e a diversidade social para desconstruir, na escola, discursos e práticas sociais preconceituosos.

Palavras-chave: Escola; Formação cidadã; Multiletramento.

ABSTRACT

Media should not be the sole responsible for the proliferation of biased and prejudicial social behavior albeit it is possible to assert their role in the discursive reproduction of ideologies that underlie such practices. Regarding the Brazilian schooling system, it is the duty of schools as institutions to promote citizenship acritical reading and reflection upon society, its groups and practices, most often neglected in the day to day. This paper is theoretically grounded on DCNs (2010), PCNs (1997), OCEM (2006), BNCC

(2017) Cope and Kalantzis (2006), Rojo (2012) as well as Oliveira and Mariotto (2010) to discuss how schools should approach media content particularly those that are part of the lives of school students nowadays. To do so, education for citizenship is investigated in their association to the school curriculum such as proposed by the official documents in which the value of multiliteracy is argued based on their account of semiotic and social diversity to deconstruct at school biased discourses and social practices.

Keywords: School; Citizenship; Multiliteracy.

Introdução

As mídias de comunicação de massa já foram acusadas de levar ao empobrecimento cultural das sociedades e tornarem cidadãos uma massa amorfa de consumidores. Atualmente, a relação causal entre transmissão/venda e consumo/recepção de produtos midiáticos está enfraquecida e não se pode pensar na atribuição exclusiva de responsabilidade sobre às mídias quanto à perpetuação de comportamentos sociais discriminatórios ou preconceituosos. Outrossim, é possível afirmar a reprodução, via discursos, de ideologias que subjazem tais práticas nos diversos formatos (impressos, audiovisuais ou digitais). Destaca-se, portanto, a necessidade de se assumir uma recepção crítica, plural e informada sobre conteúdos e suas formas de reprodução.

Por outra perspectiva, os diferentes documentos orientadores da educação brasileira que atribuem à escola o papel de formação cidadã, pautada em uma leitura crítica e reflexiva da realidade, dos grupos sociais e suas práticas, não encontram respaldo no cotidiano das próprias instituições. De fato, a atual conjuntura educacional do Brasil propõe em seus diversos documentos que a sala de aula seja pensada e construída como um ambiente de questionamento e reflexão, o que nem sempre acontece devido às pressões curriculares, organizacionais e ideológicas das instituições de ensino e professores que alegam falta de incentivo.

Apesar disso, testemunhamos o fortalecimento, nas pesquisas e em práticas locais, da pedagogia dos multiletramentos no Brasil, que é baseada em uma concepção do espaço escolar como local de diálogo de multiplicidades culturais e de práticas de linguagem cada vez mais diversificadas em suas plataformas e

recursividade, e que assume ser necessário formar cidadãos críticos e questionadores da realidade social que prezem por atitudes de tolerância e respeito às diferenças.

O objetivo desse artigo é, portanto, defender a pedagogia dos multiletramentos para realizar na escola aquilo que é preconizado nos documentos oficiais em termos de formação cidadã, respeito às diferenças e tolerância. Para isso, discorreremos sobre esses documentos e suas orientações, descreveremos o que se entende por multiletramentos e suas preocupações didáticas e, por fim, levamos essa discussão para o trabalho com as mídias, em particular, com as mídias de entretenimento.

A escola e o propósito da formação cidadã

Os documentos que regem a educação no Brasil caracterizam a escola como um espaço plural e, como tal, sugerem que o ensino de diferentes áreas se pautem também na pluralidade, abarcando as diversidades e buscando representações positivas para os membros da comunidade escolar. Entretanto, é ainda notável o boicote a essa proposta, muitas vezes pela não percepção da necessidade de se desconstruir estigmas e de as instituições promoverem real igualdade em sala de aula (MOITA LOPES, 2012). Nesse momento inicial de nosso trabalho, iremos discutir como os documentos oficiais da educação brasileira concebem o papel da escola para a formação cidadã e quais valores e práticas defendem tanto no plano nacional quanto no local.

Um dos primeiros documentos responsáveis por embasar valores e princípios da educação brasileira são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais normatizam a Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017[1996]). Brevemente, as Diretrizes orientam o planejamento curricular das redes de ensino e estabelecem uma direção mínima para os currículos escolares. De acordo com o documento, o acesso à educação tem sido visto historicamente como meio de acessar bens sociais e de promover emancipação. Nesse sentido, educar é um ato político que propõe aos indivíduos, entre outras coisas, o desenvolvimento de habilidades para analisar posições divergentes, elaborar críticas e fazer valer suas reivindicações. Por isso, a educação envolve também direitos

sociais, isto é, o direito à diferença, à diversidade social (representada por crianças, mulheres, negros, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência etc.). Respeitar e permitir expressão dessas diferenças é proteger a diversidade que faz parte do próprio tecido social e que se encontra também na própria comunidade escolar.

Para isso, as Diretrizes defendem que os sistemas de ensino escolar e suas políticas educativas devem orientar-se de acordo com princípios éticos e políticos que significam justiça, respeito à dignidade da pessoa humana, combate à discriminação e preconceito, reconhecimento de deveres e direitos de cidadania, luta por equidade e diversidade de tratamento para assegurar igualdade de direitos entre alunos de diferentes contextos e necessidades. Todavia, isso não se dá sem que a escola reconheça que sua população discente representa a diversidade sociocultural e as disparidades da população brasileira e se proponha a conhecer seus universos culturais tão diversos ao mesmo tempo em que assume uma postura de combate e mudança. Como diz o documento, “a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local” (BRASIL, 2013, p.112), o que torna importante dispor de métodos e recursos que atendam às características cognitivas e culturais variadas.

Para as Diretrizes Nacionais, o trabalho da escola não se dissocia do exercício da cidadania, pelo contrário, os componentes curriculares e as áreas de conhecimento que congrega são perpassados por valores que buscam promover condutas e interesses como preservação do meio ambiente, por exemplo. Quanto a isso, as Diretrizes parecem fazer um alerta quanto à influência da mídia e das novas tecnologias para as práticas de leitura, escrita e socialização dos indivíduos, em contrapartida com o trabalho de formação da escola. Em particular, as DNCs discutem a influência da televisão, que diminui o tempo dedicado à leitura e estimula uma visão de mundo fragmentada, baseada no consumo, que banaliza os acontecimentos e promove indiferença quanto aos problemas sociais. Nesse sentido:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435331>

É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos (BRASIL, 2013, p.111).

Ou seja, não se trata de abolir novas mídias, nem de ignorar seu consumo, mas de empoderar o sujeito através do acesso a conhecimentos que permitem pensar a realidade, as relações humanas e os poderes e valores implicados e reproduzidos nas práticas cotidianas. Isso exige que a escola aproxime seus diferentes alunos de uma cultura escolar propriamente dita, mas não despreze, nem inferiorize suas subjetividades, conhecimentos e contextos.

Além das Diretrizes, a educação brasileira também conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concebidos pelo Governo Federal para disciplinas individuais dos ciclos do Ensino Fundamental para proporcionar uma referência teórico e metodológica para municípios e Estados construírem seus currículos.

Os PCNs são divididos de acordo com os níveis do Ensino Fundamental e seus ciclos, delineando seus Objetivos Gerais e Temas Transversais. De modo amplo, o documento se apresenta como referência para organização curricular escolar em nível nacional cuja elaboração se pauta no respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país para criar condições de acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Por isso, aponta como um de seus objetivos:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.7).

Outrossim, são destaque na proposta dos PCNs, os Temas Transversais, isto é, questões sociais a serem levadas para sala de aula de modo a promover a reflexão em um tratamento didático equivalente à sua complexidade e dinâmica. Esses temas foram selecionados de acordo com critérios de urgência social, abrangência nacional, possível abordagem nos ciclos iniciais da educação básica, perspectiva sobre a realidade e convite à participação. Vale salientar que tais critérios serviram para que os Temas não fossem interpretados como conteúdos sugeridos para abordagem

pontual em um momento específico da formação escolar. Na verdade, os Temas Transversais devem abordar questões que perpassam a própria vivência social dos alunos e sobre as quais é mister que desenvolvam posicionamentos e saibam agir de modo responsável. Por isso, devem permear toda a prática educativa e convidar professores de áreas diversas a desenvolverem-nos conjuntamente. Diferentes pesquisas já se debruçaram sobre o valor do trabalho com um ou outro tema transversal na escola.

A preocupação com a formação cidadã está presente por toda a extensão dos Parâmetros e é constitutiva de seus objetivos e propostas curriculares. Para os propósitos desse artigo, vale salientar que em respeito às linguagens, os PCNs advogam a favor do ensino que se relacione com demandas sociais e que promova reflexão sobre a sociedade, valorizando suas variedades e características de grupos sociais, mas, principalmente, que desenvolva a criticidade sobre os discursos e sobre as práticas sociais (BRASIL, 1997, p. 32-33). Nesse sentido, os PCNs abrem espaço para interpretação e crítica de textos veiculados em diferentes mídias e permitem ao professor trabalhar de modo integrado os saberes de diferentes áreas.

Quanto aos anos finais da educação básica, foram ensejados, em 1999, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), porém esses documentos sofreram inúmeras críticas, até que em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Apesar de seu foco na profissionalização dos cidadãos e sua transição para outros níveis de ensino, as OCEM não abrem mão da responsabilidade ética e da formação cidadã do jovem adulto. De fato, o documento propõe que sejam oportunizadas práticas de ensino-aprendizagem para as diversas áreas de estudo que propiciem a reflexão sobre o mundo, sobre a história e sobre as identidades em consonância com as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas e tecnologicamente complexa.

No que diz respeito ao estudo das linguagens, as OCEM defendem o ensino voltado para os usos da língua e para manifestações de linguagem, pautado na reflexão sobre “a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação” (BRASIL, 2006, p. 42).

Ademais, de acordo com Orlando (2013, p. 61) as OCEM entendem que os alunos, prestes a entrarem no mercado de trabalho ou a continuar sua educação, precisam desenvolver a concepção de linguagem como fenômeno que se renova diante das tecnologias, dos modos e que ao dar origem a outras formas de produção e de circulação da informação, exige habilidades de leitura de maior recursividade, de interpretação mais densa e de comunicação diferentes das tradicionais aprendidas na escola.

Ao contrário dos PCNs, todavia, as OCEM se dedicam de modo mais detalhado às propostas metodológicas e curriculares para o Ensino Médio, e, mesmo que seus exemplos sejam restritos a textos somente verbais, há no documento possibilidade de se refletir sobre o lugar dos sujeitos nas sociedades através do estudo de diferentes práticas de linguagem.

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Base da Educação foi atualizada e permitiu o lançamento da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC (BRASIL, 2017). Pautada em uma concepção de ensino escolar para competências, a BNCC propõe estimular o aprendizado que leve ao exercício da cidadania e que possibilite ao aluno propor ações que contribuam para a transformação da sociedade. Para esse documento, a educação orientada para a sociedade contemporânea deve repensar o que se aprende na escola e como se ensina. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) defende, entre outras coisas, que a escola deve propiciar ao aluno lidar com a disponibilidade de informações de modo crítico e responsável, desenvolver autonomia para resolver problemas e conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Duas observações merecem ser feitas a respeito desse documento. Primeiramente, enquanto os documentos anteriores atualizavam professores em questões teóricas particulares de sua profissão e propunham sugestões de trabalho, a BNCC, é imposta para substituir o currículo e a própria organização do trabalho escolar (com sua base interdisciplinar, por exemplo), o que parece desconsiderar a própria diversidade de contextos escolares que, alega-se, deu origem ao documento.

Em segundo lugar, no que diz respeito às tecnologias, vemos na BNCC a recorrência da inclusão e do letramento digital enquanto tema – sem considerar que em muitas escolas, há letramentos mais urgentes e condições pouco propícias ao

trabalho com o mundo digital. No que diz respeito, especificamente, ao tema que abordaremos, a BNCC urge a articulação entre formação cidadã e tecnologia, ainda que não aponte formas de efetivar tal diálogo nas diversas escolas do país – deixando a cargo da comunidade.

Em uma abordagem mais local, os estados são autônomos para desenvolverem o Plano Estadual de Educação (PEE), uma série de metas e estratégias que geralmente visam expandir e melhorar o ensino na educação básica. Um dos eixos abordados no documento elaborado para o estado de Pernambuco é a valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades, explicada como a superação das desigualdades que envolvem os estudantes da escola pública. O PEE-PE afirma ser necessário romper com ideologias hegemônicas e valorizar a diversidade, desconstruindo as práticas e os valores que transformam diferenças em desigualdades.

Por ser um documento que organiza políticas públicas, o Plano não pontua nenhuma questão curricular – há autonomia, portanto, para as escolas em diálogo com a comunidade desenvolverem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Vale salientar que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também questões de poder e a organização do trabalho escolar deve estar atenta às diretrizes documentais, mas principalmente a sua estruturação em função das demandas sociais. Nessa perspectiva, não podemos deixar de pensar na pedagogia dos multiletramentos e em sua proposta de abordar a variedade de culturas em sala de aula, através da tolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro.

Multiletramentos e escola: mudança de paradigmas

Para discutirmos multiletramentos, temos que fazer uma distinção simples e necessária entre o conceito de letramento e o próprio conceito de multiletramentos. As discussões sobre letramento emergem na dificuldade de o país de erradicar o analfabetismo ou de tornar o cidadão mais que um alfabetizado funcional. Em uma perspectiva de letramento, não é suficiente saber ler, escrever ou contar de modo

descontextualizado, mas há ênfase no uso de habilidades linguísticas e conhecimentos escolares que aproximem os sujeitos de práticas sociais reais (SOARES, 2000).

A partir daí, Street (2003) observa o surgimento de duas formas de compreender ‘letramento’: o letramento autônomo, vinculado à decodificação da linguagem e alheio às práticas de linguagem (alfabetização em sentido estrito), e letramento ideológico, ou letramentos, que entendem o uso da língua em práticas investidas ideologicamente e modeladas por tecnologias. Nessa segunda perspectiva, é impraticável que um sujeito seja definido como iletrado, afinal, todos os sujeitos, independente da aquisição da escrita, se envolvem no uso da linguagem de modo situado social, cultural e historicamente – o que não significa que as práticas de escrita ou leitura devam perder seu prestígio social, pelo contrário, reafirma-se a função da escola de aproximar os sujeitos de diferentes práticas de letramento.

O conceito de multiletramentos não ignora os trabalhos de letramentos, mas surge da preocupação de países com altos índices de violência urbana e conflitos sociais com a possibilidade de suas escolares sustentarem esses contextos de violência social e intolerância por falharem em abordar diversidade cultural, conflito cultural, desigualdades sociais e respeito às identidades. Historicamente, então, a pedagogia dos multiletramentos é proposta como uma perspectiva sobre o fazer docente, em 1996, por um grupo de pesquisadores na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos.

De acordo com Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos colocará em debate dois tipos de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica dos textos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o prefixo “multi” reflete a preocupação em relacionar a língua a diferentes expressões de subjetividade, identidade e cultura, por um lado, e de modelagens tecnológicas, por outro (COPE; KALANTZIS, 2018).

No que diz respeito à multiplicidade de constituição dos textos, a pedagogia dos multiletramentos salienta a multimodalidade, isto é, a compreensão de que textos não são compostos apenas verbalmente, mas congregam diferentes semioses para geração de sentidos, exigindo (novas) capacidades de leitura e produção de sentidos além dos textos tipicamente impressos usados na escola para incluir uma ordem que

é digital, hipertextual, transmidiática. Já a multiplicidade de culturas salienta novas formas de interagir com textos baseadas em estéticas cada vez mais fluidas e multifacetadas, novas formas de situar os sujeitos na produção e no consumo de textos, em função de posições que são sociais, culturais e identitárias híbridas.

Nesse novo contexto, a própria sociedade reconfigura suas demandas quanto ao trabalho escolar, que se afasta das práticas e paradigmas tradicionais para ir de encontro a sujeitos autônomos, que autorregulem suas aprendizagens, e saibam negociar conteúdos e estratégias, e de identidades fluidas, em construção, contato e em conflito. De acordo com Rojo (2012, p.14), a pedagogia dos multiletramentos serve, então, para discutir esses “costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, constituir critérios críticos de apreciação variados dos produtos culturais locais e globais”.

A necessidade de se repensar a atuação escolar para formação de cidadãos implica diretamente em mudanças na atuação docente. De acordo com Cope e Kalantzis (2006), na perspectiva dos multiletramentos, os professores devem orientar seu trabalho para desconstruir práticas e discursos hegemônicos, excludentes e discriminatórios. Para esses autores, a aula deve ser um espaço onde são discutidas e expressas pluralidades, com negociação de sentidos e leituras de mundo. Os autores (COPE; KALANTZIS, 2006) delineiam, assim, quatro passos que operacionalizam os ideais dessa perspectiva: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada.

A pedagogia dos multiletramentos procura reconhecer as práticas que compõem a cultura dos alunos (não somente os textos que produzem e consomem, mas as próprias atividades que se constituem em função desses textos), analisa sistematicamente a estética, os valores, os recursos que são mobilizados por essas práticas, reflete sobre e interpreta os contextos sociais e culturais para uma ressignificação da prática a partir do que foi aprendido. Cientes de que os significados gerados pela interação de diferentes modos nas práticas de linguagem estão complexamente inter-relacionados, Cope e Kalantzis (2009, p. 204) sugerem que na leitura crítica sejam explorados aspectos representacionais (a que se referem os significados), sociais (como os significados conectam as pessoas envolvidas),

organizacionais (como os significados trabalham colaborativamente), contextuais (como se articulam em um quadro mais amplo de significado) e ideológicos (quem tem seus interesses investidos nessas práticas).

Vale salientar que para os autores, essas orientações devem complementar, mas não criticar ou negar, outras práticas de ensino, de modo que não há uma prescrição de sequência de trabalho, mas definições de elementos importantes para uma pedagogia completa e eficaz (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 207). De acordo com Rocha (2015), a pedagogia de multiletramentos não indica caminhos a serem percorridos metodologicamente justamente por partir da natureza particular e plural do ambiente escolar, sendo importante apenas que:

as ações nesse campo ocupem-se das tensões promovidas pela manifestação do poder nas relações humanas e, assim, preocupem-se com o fortalecimento da agência humana e de movimentos de resistência diante dos silenciamentos que privam pessoas de seus direitos e de sua dignidade (ROCHA, 2015, p.12).

No que diz respeito ao foco de trabalho de multiletramentos, no Brasil, vemos demasiadas pesquisas e reflexões acadêmicas que envolvem a área de línguas e as novas tecnologias. Nesse sentido, Rojo (2012) concentra sua discussão no papel das novas mídias digitais e nas mudanças que essas causaram na sociedade. As chamadas mídias de comunicação de massa, na argumentação de Rojo (2012), foram criadas para distribuição controlada da informação que transforma indivíduos em massa amorfa de consumidores – característica essa mitigada nas mídias digitais pelo poder de agência do usuário. Todavia, apesar das características interativas das hipermídias, elas também podem ser vistas como mídias de comunicação de massa, voltadas para públicos inespecíficos, para venda de produtos e, principalmente, por apresentar visões segmentadas/manipuladas da sociedade.

Apesar dos novos dispositivos, da interação mais imediata e interpretada como mais intimista, as mídias sociais não deixaram de manipular ou controlar o fluxo das informações, afinal seus maiores produtores de conteúdo são grupos hegemônicos que detêm acesso aos meios de produção e reprodução de discursos. Além disso, não podemos descartar que as mídias tradicionais, como jornais, rádio e televisão, são ainda parte fundamental do cotidiano dos cidadãos e se constituem como meios

privilegiados de transmissão de informação, quando ainda há regiões do país com acesso ou uso limitado às hipermídias. Por isso, mesmo que o uso seja crescente e a novidade atraente, não é necessário descartar as “velhas” mídias do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos propõe que antes de definir que conteúdo e qual mídia levar à escola, os professores procurem conhecer as práticas de linguagem e os meios e designs pelas quais elas ocorrem para que possam promover a reflexão dos conteúdos veiculados, seus significados e ideologias de modo significativa para os alunos. Buscando tocar realidades plurais do nosso país, iremos discutir aqui a possibilidade de usar um modelo de “velha mídia” e um de “nova mídia” para formação cidadã.

Multiletramentos e mídia na escola

Lutando para se adaptarem e se manterem nos hábitos de consumo de milhões de brasileiros, podemos inserir no grupo de “velhas mídias” tanto exemplares impressos, como revistas e jornais, quanto os programas audiovisuais televisivos. Enquanto jornais e revistas conseguem transpor seus conteúdos para plataformas digitais, garantindo clientela, o mesmo não tem ocorrido com a televisão, particularmente, pela impossibilidade de consumo por demanda e pelo acúmulo diversificado de conteúdo das plataformas digitais.

Ao surgir em meados da década de 1920 (1950, no Brasil) a televisão provocou uma reestruturação do consumo midiático doméstico das pessoas e a própria organização espacial dos lares e espaços públicos. A princípio, ligada à herança do rádio e do teatro, o avanço das tecnologias de produção e transmissão, logo, tornou deu à televisão seus próprios referenciais com estéticas, design, interações cada vez mais específicas. Hoje, além do fluxo ininterrupto de informações audiovisuais, a televisão é constituída por formatos diversos (telejornais, narrativas, jogos, programas de debate ou de auditório), para conteúdos distintos (religioso, político, esportivo, entretenimento) e a partir de graus mais ou menos intensos de interação com o telespectador.

Além disso, há dois fatores indissociáveis da mídia televisiva: a) as grandes

redes são conglomerados hegemônicos que produzem seus programas e organizam a grade de programação com valores próprios; e b) a televisão é, principalmente, um meio de venda de produtos. Nesse sentido, o poder social dos grupos televisivos pode ser considerado uma propriedade de valor simbólico, através da qual é possível atrair ou dirigir a atenção da audiência para assuntos ou interpretações que favoreçam aqueles com poder, conferindo legitimidade, mobilizando ou persuadindo o telespectador, divertindo e entreterendo.

As pesquisas sobre televisão, principalmente no Brasil, concentram-se em expor essa mídia como uma produção de mercado, cujas implicações políticas e econômicas são mais relevantes que o conteúdo levado às telas. De outro modo, persiste um preconceito estético com alguns de seus programas, os quais são frequentemente caracterizados como desprovidos de valor – o que provavelmente justifica seu pouco uso inclusive nas pesquisas de multiletramento. Apesar disso, o consumo televisivo permanece nos lares brasileiros mesmo diante da sofisticação de dispositivos eletrônicos, até mesmo porque na era digital, há principalmente a convergência das mídias, em detrimento da substituição de uma tecnologia por outra – como exemplificam as plataformas de *stream* que acumulam formatos nascidos principalmente com a televisão (como as séries) para um consumo móvel e por demanda.

É pensando nesses formatos consumidos para o lazer que afirmamos a relevância de abordar essa mídia na escola, pois novelas ou séries, como repertórios de significados simbólicos, não são desprovidos de qualidade e configuram um conjunto de valores e estratégias discursivas que demandam abordagens de questões de política, identidade e hierarquia social. Nesse sentido, concordamos com Gitlin (1979, p.253) quando argumenta que a cultura comercial não fabrica ideologias: ela repassa e reproduz, processa, empacota e concentra as ideologias emergentes das classes dominantes e seus movimentos (o que inclui as próprias organizações midiáticas e suas práticas).

Um modo de compreendermos a rede de significados que emergem das construções simbólicas da televisão é através do controle dos discursos, que a televisão articula multimodalmente através do verbal, visual e auditivo, em suas

diferentes potencialidades. Para aprender a ler a visão de mundo que é simulada em uma novela ou série, é necessário ir além da superficialidade dos enunciados e buscar compreender as relações de poder que perpassam desde a escolha dos conteúdos à forma como os mesmos são abordados.

Ademais, é preciso estar atento as mudanças realizadas nos formatos televisivos para garantir o público, como a diversidade de grupos sociais representados em telenovelas e séries (tais como afrodescendentes, homossexuais, portadores de deficiência etc.) em função dos papéis nos quais esses grupos são representados e como esses papéis são construídos. Pensemos, por exemplo, em uma personagem mulher e negra que ascende socialmente: pensa-se em uma aparente representação positiva. Porém, se essa personagem, com maior poder aquisitivo e poder social, continua de ser vítima de racismo, a representação positiva é apenas parcial. Ou seja, na relação da realidade simulada com o mundo real, ainda se mantém discursos racistas que pouco contribuem para uma revalorização das representações sobre mulheres negras na sociedade.

Ainda com base no exemplo anterior, vale salientar que a qualidade da representação também é expressa pela caracterização visual das personagens: como são vestidas e maquiadas às personagens ricas ou as pobres, quais profissões são mais recorrentes para personagens brancas ou negras, quais trilhas sonoras acompanhas as personagens de diferentes naturalidades (a exemplo dos nordestinos), como é caracterizada a fala de personagens advindas de fora do eixo sul-sudeste. Para exemplos mais aprofundados sobre a representação de grupos sociais na televisão (nacional e internacional), remetemos o leitor aos trabalhos de Cavalcanti (2017) e Pereira (2014).

Levar um capítulo de novela, série para a escola, portanto, não pode ser feito apenas para entreter os alunos durante a duração da aula, nem para analisar superficialmente a narrativa e suas personagens. Como explicam Oliveira e Mariotto (2010, p. 42), a disseminação da informação pela televisão ocorre por meio de olhadas rápidas, de modo que a percepção da imagem se dá pela junção de pontos dispersos visualmente em sincronia com sons (de fala e trilha sonora), direcionados à afetividade antes da razão. O processamento emocional faz com que surjam identificações entre

o que é construído pela televisão e as próprias experiências de quem assiste, conseqüentemente:

Esse clima de identidade e empatia vivenciado com as imagens televisivas pode facilitar a adoção de modelos de comportamentos, transferidos da narrativa do vídeo para a vida real. Por isso, esses modelos precisam ser vistos com cuidado para não se afastar demais da realidade próxima das pessoas a quem o programa se dirige, principalmente as crianças que ainda estão em formação (OLIVEIRA e MARIOTTO, 2010, p.43).

Em uma perspectiva de multiletramentos, além do interesse pelo que os jovens consomem de fato, é preciso uma leitura crítica dos conteúdos, do design, das escolhas de assuntos e de como esses assuntos são levados ao público nas dimensões de serviço público, indústria e instituição política (BERTRAND, 1999) da televisão. Nesse contexto, admite-se que, ao mesmo tempo em que propõe recortes e releituras da realidade, os programas televisivos podem ser questionados quanto à legitimidade do que propõem diante das vivências e valores dos cidadãos. Com isso, os alunos poderão eles mesmos compreender como essa mídia manipula saberes e discursos para transmitir visões específicas da realidade pautadas, muitas vezes, em estereotipia ou superficialidades que sabotam a seriedade de temas socialmente relevantes.

Outra alternativa para o trabalho escolar, orientado pelas práticas dos alunos, é buscar a relação transmídia dos conteúdos da televisão e das plataformas mais frequentadas pelos alunos (como as redes sociais). Esse trabalho, todavia, exige de professores formação para analisar esses diferentes modos de produzir textos, seus designs e suas relações de sentido e abertura para dialogar com o que compõe a realidade dos alunos e propor diferentes debates sobre os sentidos que emergem e fluem entre telas.

De acordo com Martin (2017), os jovens em idade escolar são consumidores mais assíduos de vlogs, um formato digital popularizado por plataformas como o YouTube, que pode ser tanto uma espécie de diário em vídeo em que os autores discorrem sobre suas vidas, como um canal para que indivíduos criem redes de trocas sobre questões que percorrem o cotidiano da sociedade de um modo geral ou produtos que consomem, como séries ou livros. A popularidade decorrente da

aparente aproximação dos vloggers com a audiência esconde a realidade que esses sujeitos comercializam suas imagens, e por meio de cada transmissão promovem e buscam incentivar na audiência perspectivas específicas sobre diferentes conteúdos, o consumo de produtos e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos. Segundo Colleta e Oliveira (2014, s/p), “com vídeos no YouTube, jovens brasileiros conquistam audiência comparável à de programas de sucesso na TV, mas ainda usam a rede como trampolim para outras oportunidades de ganhar dinheiro”.

Para formação cidadã, cabe, portanto, à escola, desconstruir o consumo imediatista e analisar os vlogs com os alunos, capacitando-os para uma leitura crítica desses produtos e de possíveis discursos e atitudes segregacionistas (em termos de raça, de classe social, de gênero, credo ou orientação sexual). Não se trata de impedir o consumo por fruição ou diminuir a relação entre jovens e mídias digitais, mas de criar consciência sobre a relação entre usos da língua e poderes sociais, principalmente quando qualquer opinião (mais ou menos estudada ou crítica) pode ser visualizada e difundida por milhares de jovens.

Considerações Finais

Formar cidadãos não é um trabalho unidimensional a ser realizado somente pelas aulas de línguas ou por alusões ocasionais a questões sociais em aulas esparsas. Esse objetivo da escola, preconizado em diferentes documentos, deve fazer parte do cotidiano e do propósito de diferentes componentes curriculares e traduzidos, inclusive, na própria constituição do ambiente escolar. Enquanto instituição formadora, a escola deve assumir seu elo com diferentes disputas e problemáticas sociais e promover em sua comunidade valores de respeito à diversidade e criticidade diante de práticas sociais (que incluem as práticas de linguagem).

A pedagogia dos multiletramentos, nesse sentido, se apresenta com orientações e práticas que permitem construir, com base na realidade de encontros/conflitos culturais e sociais da vivência escolar, um espaço de diálogo e trocas que ao mesmo tempo que valoriza os saberes dos alunos e seus repertórios, também faz circular os conteúdos curriculares/escolares. Em particular, os

multiletramentos partem do contexto de experiências dos alunos para analisar seus desempenhos e significados, particularmente aqueles que envolvem diferentes semioses (como áudio, visual, o design e a própria língua em suas diversas manifestações). Porém, não somente essa abordagem é pouco consistente no cotidiano escolar, como, muitas vezes, não é reconhecida na própria formação de professores.

O que nossa discussão quis deixar claro para o leitor, além da necessidade de pluralizar as discussões em sala de aula e a não exclusividade de uma área de saberes nessa tarefa, é a complexidade e a plausibilidade de se adotar uma perspectiva de multiletramentos. Para isso, abordamos duas gerações de mídias, ainda que brevemente, para sinalizarmos possibilidades de trabalho – notadamente, do ponto de vista das representações. As pesquisas brasileiras, em linguística aplicada e mídia educação podem ajudar os leitores que se interessarem em desenvolver trabalhos, práticas docentes na convergência de multiletramentos e formação cidadã.

Referências

BERTRAND, Luiz Albala (org). **Cidadania e Educação**: rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 06 abril 2017.

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. **Devious Maids**: Representações Sociais sobre Mulheres Latinas em uma Perspectivas Multimodal. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2017.

COLLETA, Denise; OLIVEIRA, Angélica. Quase famosos. In: **Revista Galileu**. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI166318-17773-1,00-QUASE+FAMOSOS.html>. Acesso em: 22 de abr. 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London/NY: Routledge, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. In: **Pedagogies**: An International Journal, vol. 4(3), 2009, pp. 164-195. Disponível em: https://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle1.pdf Acesso em: 28 maio 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Research and Writing**. 2018. Disponível em: <http://newlearningonline.com/kalantzis-and-cope/research-writing>. Acesso em: 28 maio 2018.

GITLIN, Todd. Prime Time Ideology: The Hegemonic Process in Television Entertainment. In: **Social Problems**, vol. 26, n. 3, 1979. pp. 251-266. Disponível em: <http://www.csub.edu/~rdugan2/SOC%20577%20Pop%20Culture/gitlin%20and%20prime%20time%20ideology.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015

MARTIN, Maria. **A geração que não assiste mais TV e corre atrás dos 'youtubers'**. 15 ago. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html. Acesso em: 21 abril 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

OLIVEIRA, Neide Aparecida; MARIOTTO, Vanessa Aparecida. **Televisão, educação e crianças**: os desafios da escola e da família. In: ECCOM, v. 1, n. 1, 2010, pp. 39-45. Disponível em: <http://fatea.br/seer/index.php/eccom/article/view/238/192>. Acesso em: 21 abril de 2018.

ORLANDO, Andreia Fernanda. Do Letramento aos Multiletramentos: Contribuições à Formação de Professores(as) com vistas à Questão Identitária. In: **Revista Travessias**, vol. 7, p. 414-431, 2013.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435331>

PEREIRA, Germana da Cruz. **As representações do gênero feminino no seriado televisivo A grande família**: uma análise crítica do discurso imagético-verbal. Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Tese de Doutorado. 155f. Fortaleza: Ceará, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10509/1/2014_tese_gcpereira.pdf. Acesso em: 04 julho de 2016.

ROCHA, Cláudia. Formação Cidadã, Tecnologia E Ensino De Línguas Na Perspectiva Do Letramento Crítico. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Rosana Rodrigues da (eds.). **Multiletramentos**: educação, linguagem e sociedade. Sinop: Editora Unemat, 2015. pp. 08-18.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação**: 2015-2025. Recife: Seduc, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

Correspondência

Larissa de Pinho Cavalcanti — Universidade Federal Rural de Pernambuco — Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Avenida Gregório Ferraz Nogueira, José Tomé de Souza Ramos, CEP 56909535, Serra Talhada, Pernambuco, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)