

---

---

## **Mídia educação como estratégia didático-metodológica para o ensino de ciências em escolas em situação de vulnerabilidade social**

Vermelho Sônia Cristina<sup>1</sup>, Maldonado Marina<sup>2</sup> & Brandão Roberto Eduardo<sup>3</sup>

**Categoría:** Trabajos de investigación (en proceso o concluidos).

### **Resumo**

O texto apresenta os resultados parciais de investigação em que problematiza a metodologia da Mídia Educação para o ensino de ciências numa escola pública no Rio de Janeiro. Orienta-se pelas Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica com objetivo de analisar as potencialidades e limitações dessa metodologia em contextos vulneráveis. No primeiro semestre realizamos Oficinas de Fotografia no contraturno. Os resultados preliminares indicaram que, em relação ao domínio da linguagem, encontramos certa dificuldade em avançar na leitura crítica; na dimensão relacional, a experiência mostrou-se bastante positiva. Em relação aos mecanismos da Indústria Cultural – Harmonização e Coerção Subjetiva – ainda que de forma insipiente, a experiência mostrou um potencial formativo devido às suas possibilidades de reflexão sobre o contexto social.

**Palavras-chave:** mídia educação, metodologia didático-pedagógica, contexto de vulnerabilidade social, educação em ciências.

### **Objetivos**

A pesquisa tem como objetivo investigar uma metodologia didático-pedagógica com crianças em situação de vulnerabilidade social articulando a linguagem da mídia e a linguagem científica.

A Mídia Educação propõe um trabalho na escola com ênfase no sujeito e na linguagem (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013). Entende que o domínio da linguagem das mídias atende as demandas sociais e culturais (Bevort

---

<sup>1</sup> Doutorado, UFRJ, cristina.vermelho@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda, UFRJ, marinamaldonadoms@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre, Secretaria Municipal de Educação, edu@roberto.bio.br

---

& Belloni, 2009); a gramática das imagens (Aumont, 1993) se constitui em ferramentas metodológicas e cognitivas capaz de proporcionar uma leitura crítica dos conteúdos dos livros didáticos, dos veículos de comunicação.

No Brasil, essa orientação está embasada nas Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica que afirma a necessidade de uma sólida formação em metodologias, diferentes linguagens e tecnologia, especialmente no uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na capacidade de propiciar espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, relacionando a linguagem dos meios de comunicação à educação (BRASIL, 2015).

A Alfabetização Científica está definida nos documentos oficiais da Educação Básica como um instrumento capaz de atuar nas relações entre sujeitos, instituições, ideias e conhecimento, por meio de gêneros textuais associados às práticas científicas (BRASIL, 2013). Nesta investigação nos alinhamos a perspectiva ampliada de alfabetização científica que compreende as interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), com foco no ensino de conceitos que estejam associados ao desvelamento dos mitos vinculados à ciência e à tecnologia (Auler & Delizoicov, 2001), propiciando uma "leitura do mundo" (Freire & Macedo, 2006).

### **Marco teórico: Teoria Social Crítica**

A Teoria Crítica Social da Escola de Frankfurt nos orienta na investigação com o conceitos acerca da sociedade e os seus produtos culturais (Adorno & Horkheimer, 1985). A Teoria Crítica defende que, ainda que o sistema social vigente tenha trazido grandes avanços para a humanidade, mantém a dominação, o trabalho alienado, o medo diante da incerteza da sobrevivência, como elementos presentes nas relações sociais. Por conseguinte, atua na formação humana de forma a manter o sujeito preso às leis draconianas da sobrevivência. Denominaram de "Indústria Cultural" esse conjunto de elementos que atua na dimensão política, social, psicológica e artística (Adorno & Horkheimer, 1985).

A Indústria Cultural atua por meio de dois mecanismos: de Harmonização e de Coerção Subjetiva. O Mecanismo de Harmonização é a característica dos produtos que faz com que na fruição não haja dissonância com a realidade, mas sim sua reprodução como espetáculo.

---

O Mecanismo de Coerção Subjetiva é no adiamento da resolução dos maiores problemas sociais (eliminação da fome, por exemplo) em troca do prazer temporário das produções, prometendo uma felicidade sobre uma falsa verdade sobre a vida e sobre o mundo fundado sobre uma falsa ideologia, sobre um falso distanciamento.

Tanto o Mecanismo de Harmonização quanto o de Coerção Subjetiva são reproduzidos pela linguagem nos seus mais variados gêneros.

Nesta pesquisa, nas oficinas oportunizamos as crianças em situação de vulnerabilidade social o aprendizado da linguagem visual (Fotografia) numa dinâmica de colaboração, não-violência, superação. Essas características se contrapunham à vivência desses jovens na sua vida cotidiana. Nesse contexto, objetivamos analisar a forma como construíam conhecimento científico, técnico e relacional.

### **Metodologia**

É uma "Pesquisa Participante" numa escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Durante 6 meses fizemos oficinas de fotografia no contraturno com 13 alunos, na faixa etária de 12 a 14 anos. Os encontros compreendiam três momentos: roda de conversa, atividade de produção e a hora da brincadeira. Fizemos o registro em Diário de Campo. A condução das oficinas ficou sob responsabilidade de uma das pesquisadoras e contou ainda com a participação de um professor de ciências.

Os dados apresentados nesse artigo foram retirados dos Diários de Campo por meio da técnica da Análise de Conteúdo temático (Bardin, 1977).

### **Resultados e Discussão**

Na análise dos dados, os agrupamos em duas dimensões: 1. Domínio da linguagem da mídia (fotografia) e 2. Relação interpessoal.

#### ***Domínio da linguagem da mídia***

Indicamos inicialmente a facilidade na aprendizagem dos fundamentos básicos da fotografia e da informática. Pudemos observar também que a maioria é criativa e se sentem muito felizes em produzir seus próprios trabalhos.

---

As técnicas de iluminação e enquadramento foram ressaltadas para estimular a percepção visual (Aumont, 1993). Para exercitá-la, fizemos várias saídas externas na própria escola para que a vissem com “outros olhos”. Por meio do zoom e esquadramento mostramos pequenas detalhes, diferentes texturas, tiraram diversas fotos. A atividade no espaço possibilitou ir além da técnica fotográfica, um exemplo foi quando uma aluna queria arrancar as plantas e matar os insetos para fotografar, o que nos permitiu discutir sobre preservação do meio ambiente. Trabalhamos os tipos de fotografia - fotojornalismo, fotografia de arquitetura, histórica entre outras. Ainda que tivessem atenção e mostrado compreender os conceitos, não incorporaram integralmente essas técnicas na produção de imagens. Consideramos que entre a leitura e interpretação de imagens e a produção de imagens, existe uma lacuna a ser superada. Desarmar o Mecanismo de Harmonização (Adorno & Horkheimer, 1985) requer mais prática e situações de aprendizagem mais complexas, sendo que os fatores tempo e maturidade dos alunos indicam serem importantes nesse processo.

Houve diferença em termos de concentração, as meninas se concentraram mais. Com os meninos houve interesse quando falamos que existem pessoas que trabalham e ganham dinheiro com fotografia. Trabalho é um tema crítico com crianças em situação vulnerável, com isso, promover situações de aprendizagem fora desse contexto, nos indicou ser pouco frutífero, em especial com os meninos.

Com as meninas, o que preponderou foi o “*selfie*”, nos chamando atenção por ser uma prática corrente na atualidade, como uma autoexposição midiática, de visualização de si visando o outro, pois *selfie* visa a exposição nas redes sociais, num discurso sobre si (Foucault, 1992). A imagem enquanto objeto social e psíquico (Aumont, 1993) vincula-se com o domínio do simbólico, colocando-se na mediação entre o espectador e a realidade. Nesse sentido, merece aprofundamento em relação ao papel do *selfie* na formação subjetiva e cognitiva, pois nos pareceu ser uma estratégia de Coerção Subjetiva (Adorno e Horkheimer, 1985) da Indústria Cultural.

### **Relação Interpessoal**

No decorrer das atividades, constatamos que a relação entre os alunos foi permeada por diversos sentimentos, sejam eles negativos, como por exemplo o desrespeito as diferenças e o *bullying*, ou positivos, como a ajuda mútua e a

---

amizade ao próximo. Os alunos não eram da mesma turma, por isso a relação entre eles foi construída nas oficinas.

A amizade preponderou no processo, ocorreram situações de construção coletiva, não só de fotos, como por exemplo a casinha de papelão. Organizaram-se num grupo de meninas e outro de meninos, com exceção de um deles que tinha facilidade em transitar com as meninas. Um aluno tinha muita dificuldade de interação, mas com o tempo conseguiu se integrar com os demais. Descobrimos que ele sofreu bullying quando entrou para a escola, o que provavelmente fez com que se reprimisse.

Ao longo do tempo o grupo passou a se ajudar mutuamente. Um aluno em especial terminava mais rápido para poder ajudar os demais. O fato dele saber mais informática fez com ele se sentisse bem em usar de maneira positiva essa diferença em relação aos demais.

Também tivemos momentos de bastante “conflito” trazido por experiências fora da escola. O *bullying* também ocorreu. Numa roda de conversa, pedimos que falassem um desejo, um deles disse que gostaria de passar de ano, os demais falaram que era “um desejo muito distante” e que ele não conseguiria e achavam que ele tinha algum problema psicológico. O aluno ficou com raiva e bem irritado. Fizemos uma mediação indicando negativamente esses comentários. Porém, sabemos que isso se repetia todo dia em sala de aula com esse aluno.

Percebemos também muito “constrangimento” sobre a pergunta “quem é você?” Muitas nunca havia pensando sobre quem elas eram. A dificuldade de falar livremente, a capacidade de elaborar uma ideia de si se mostrou bem difícil por parte de alguns alunos.

Para alguns alunos participar da roda de conversa e interagir com o grupo não era muito confortável, a forma de manifestar o descontentamento ia desde a não participação até a interrupção da conversa com assuntos distintos.

Pensamos que muitas dessas atitudes podem ser reforçadas pela falta de diálogo entre alunos e professores, entre os próprios alunos, e quem sabe em casa. Observamos que na escola existe pouco incentivo para atividades colaborativas em sala de aula e que fomentem o trabalho em grupo e a capacidade de ouvir as opiniões dos outros.

---

## Conclusões

Nossas reflexões transitam entre o pessimismo da razão, onde a m dia hegem nica conforma os indivíduos para a sociedade do consumo, e o otimismo da vontade, ao perceber as potencialidades de apropria o do uso crítico das m dias pelas crianças. Nesse primeiro semestre avaliamos algumas potencialidades: 1. Para estimular a criatividade; 2. Para promover a motiva o, com o uso do aparelho celular e internet, 3. Modifica o da cultura escolar, percebendo a escola como um espaço de produ o e de reflexão sobre a vida em Manguinhos.

Em rela o aos mecanismos da indústria cultural, pensamos que esse tipo de atividade pode ser propício para as crianças experimentarem a produ o sobre o lugar, abrindo caminhos para olhar a realidade, numa perspectiva contrária ao Mecanismo de Harmoniza o. Em rela o ao Mecanismo da Coer o Subjetiva, a Roda de Conversa foi bastante positiva, em que temas e situa es comuns foram abordados tornado-se um espaço para reflexão; mas o selfie indicou ser uma prática de valoriza o da exposi o midiática, uma falsidade construída pela Indústria Cultural. Com isso, consideramos a metodologia da m dia educa o pode ser uma alternativa para a supera o do problema da descontextualiza o dos conhecimentos científicos, pois como defendemos, a ciência tem seu valor às classes menos favorecidas quando ela se torna instrumento de supera o de seus problemas.

## Referências Bibliográficas

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (2  ed). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Auler, D., & Delizoicov, D. (2001). Alfabetiza o Científico-Tecnológica Para Qu ? *Ensaio Pesquisa em Educa o em Ciências (Belo Horizonte)*, 3(2), 105–116.
- Aumont, J. (1993). *A Imagem*. Campinas, SP: Papyrus.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edi es 70.
- Bevort, E., & Belloni, M. L. (2009). M dia-educa o: conceitos, história e perspectivas. *Educa o & Sociedade*, 30(109), 1081–1102. doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008

---

Ministério da Educação. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)

Ministério da Educação. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. MEC, SEB, DICEI. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192)

Foucault, M. (1992). *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens.

Freire, P., & Macedo, D. (2006). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (4º ed). São Paulo: Paz e Terra.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>