

Linguagem Audiovisual no Ensino Médio: Adaptações de Contos da Literatura Brasileira por alunos¹

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Daniele Ribeiro Fortuna

Docentes e Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Humanidades, Culturas e Artes
Universidade do Grande Rio

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados do Projeto de Pesquisa “Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades” que foi desenvolvido em escolas públicas do município de Duque de Caxias-RJ. O Projeto foi financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e teve como objetivo estimular a leitura e o diálogo com a linguagem audiovisual, a partir da adaptação de contos da literatura brasileira para vídeos, feitos pelos próprios alunos do Ensino Médio.

Palavras-chave

Literatura Brasileira. Linguagem Audiovisual. Ensino Médio.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo principal apresentar os resultados do projeto “Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades”, que foi desenvolvido entre 2011 e 2012 em três escolas públicas do município de Duque de Caxias e foi financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)².

O projeto consistiu na experimentação da linguagem audiovisual nessas escolas, que receberam uma câmera de vídeo. Os alunos aprenderam como transformar contos em roteiro e, posteriormente, como realizar a pré-produção e produção de um vídeo.

A ideia do projeto surgiu a partir da inquietação dos autores com sua experiência em sala de aula, na graduação, e teve como inspiração teórica os Estudos Culturais e a mídia-

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Este texto faz parte do artigo “Linguagem audiovisual na Educação: resultados de um projeto”, publicado no Almanaque Unigranrio de Pesquisa, 2013, v.01, n.01.

educação. Nesse sentido, Hall (2011) e Martín-Barbero (2000; 2003) são os principais aportes teóricos.

A professora Daniele Fortuna atuou como jornalista e revisora durante muito tempo. Após concluir o doutorado em Letras, passou a ministrar a disciplina de Língua Portuguesa para vários cursos de graduação. No começo do semestre, as perguntas que dirigia aos alunos tinham como objetivo conhecer seus hábitos de leitura: se eles liam e o que gostavam de ler. As respostas, geralmente, eram as mesmas – liam somente conteúdos da internet, no máximo, revistas. Uma resposta, em especial, foi bastante marcante: um aluno havia dito que nunca havia lido um livro inteiro na vida. E o tom não era de lástima, mas sim de hilaridade.

Formado em Cinema, o professor Dostoiewski Champangnatte trabalha há sete anos com a disciplina Produção Audiovisual, em que os alunos escrevem roteiros e realizam filmes. Os alunos, geralmente, identificam-se mais com as técnicas de filmagem do que com a produção textual. Porém, o professor sempre reitera que é necessário um bom roteiro para que se faça um bom filme e, por sua vez, para se criar roteiros é fundamental ler/realizar diversas leituras, tanto escritas como audiovisuais.

Quem não tem o hábito de ler dificilmente dominará as técnicas de redação, tão fundamentais no mercado de trabalho hoje em dia. Um ou dois semestres frequentando aulas de Língua Portuguesa em uma universidade não resolve o problema, que está na base da educação, nos Ensinos Fundamental e Médio.

E se alguma coisa pudesse ser feita nesses níveis? E se os alunos fossem incentivados a se interessarem pela leitura a partir de um interesse comum, a linguagem audiovisual? A partir destas duas questões, estruturou-se o projeto “Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades.” Porém, antes de apresentar o projeto, é preciso expor as bases teóricas que serviram de inspiração para sua elaboração.

Estudos culturais e mídia educação: a inspiração teórica do projeto

Os Estudos Culturais surgiram em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, a partir das pesquisas realizadas pelos membros do Centre for Contemporary Cultural Studies. Tais pesquisas – que contemplavam diferentes áreas das Ciências Sociais

e Humanas – tinham um questionamento em comum, a cultura. De acordo com Mattelart e Neveu (2010, p. 13), “trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais”.

Nesse sentido, a cultura passa a ter um significado de contestação da ordem social e manifestações de grupos sociais que antes não eram consideradas como culturais, começam a ser valorizadas como tal. Outras mensagens, como o discurso midiático, sofrem o mesmo processo, já que, para os Estudos Culturais, o conceito de cultura também abarca “tanto os *significados* e os *valores* que surgem e se difundem nas classes e grupos sociais, quanto as *práticas* efetivamente realizadas, por meio das quais valores e significados são expressos e nas quais estão contidos” (WOLF, 2010, p. 103)

Com isso, para os Estudos Culturais, é importante não apenas a mensagem cultural propriamente dita, mas também sua recepção e o contexto em que o receptor está inserido. Para Wolf, os Estudos Culturais tendem “a analisar uma forma específica de processo social, relativa à atribuição de sentido à realidade, ao desenvolvimento de uma cultura de práticas sociais compartilhadas, de uma área comum de significados” (WOLF, 2010, p. 102-103).

Assim, analisar cultura implica refletir também sobre o receptor e contexto sociocultural em que está inserido, suas crenças e sua forma de ver o mundo, já que tais condições influenciam a maneira pela qual a mensagem é por ele entendida e interpretada. Uma mesma mensagem pode ser entendida de diferentes formas, dependendo do público-alvo ao qual se dirige, pois “há um certo grau de liberdade para a apreensão desses ‘sentidos’, porque variadas faixas de *público* ‘irão reconhecer’ e ‘irão interpretar’ os ‘sentidos’ veiculados à sua maneira própria, isto é, de modo não-ortodoxo” (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 132). Por isso, uma mensagem cujo conteúdo está muito distante do universo do receptor precisa ser trabalhada de forma a atingi-lo. Da mesma forma, para um estudante, é sempre mais fácil trabalhar com temas que se aproximam do seu cotidiano e do seu interesse.

Em sala de aula, não pode ser diferente. Há que se considerar o papel do estudante na recepção e sua relação propriamente dita com a obra com a qual ele mantém contato: a mensagem está adequada ao este público específico? É de interesse dele?

É importante também buscar perceber se o código utilizado está adequado à audiência. Isso porque, como considera Hall:

A falta de adequação entre os códigos tem a ver em grande parte com as diferenças estruturais de relação e posição entre transmissores e audiências, mas também tem algo a ver com a assimetria entre os códigos da ‘fonte’ e do ‘receptor’ no momento da transformação para dentro e para fora da forma discursiva. O que são chamadas de ‘distorções’ ou ‘mal-entendidos’ surgem precisamente da *falta de equivalência* entre os dois lados na troca comunicativa. (HALL, 2011, p. 369)

Assim, de nada adianta uma mensagem bem estruturada se ela não se adequar ao código do receptor ou se não for do interesse dele. Por isso, é necessário que haja, por exemplo, uma reformulação e adaptação da linguagem, ou seja, uma negociação do código, já que, como afirmam Armand e Michèle Mattelart ao se referirem aos estudos de Stuart Hall:

O código negociado é uma mescla de elementos de oposição e de adaptação, um misto de lógicas contraditórias que subscreve em parte as significações e valores dominantes, mas busca numa situação vivida, em interesses categoriais, por exemplo, argumentos de refutação de definições geralmente aceitas. (MATTELART; MATTELART, 2006, p. 109).

Cabe também salientar que a comunicação é um processo intencional. Quando nos comunicamos, queremos atingir um objetivo específico e, para tanto, devemos nos preocupar não apenas com a clareza da mensagem, mas também com as condições do receptor.

Dessa forma, para se comunicar com os estudantes, é importante buscar utilizar o mesmo código conhecido por eles e ainda procurar estruturar a mensagem de maneira torná-la interessante para este público-alvo.

Uma maneira de tornar essa comunicação possível é utilizar a linguagem audiovisual, recurso que é parte intrínseca da vida dos estudantes em geral. Desde crianças, os meios de comunicação fazem parte de seu cotidiano, de tal maneira que, para eles, é difícil conceber o mundo sem a sem as mensagens propagadas pelos meios de comunicação de massa.

A escola deve, portanto, se adaptar a esta realidade, na qual a mídia é parte fundamental. De acordo com Champangnatte e Nunes (2011), os meios de comunicação significam um desafio para escola, na qual é possível se perceber a distância existente entre o modo como os professores ensinam e o modo como os alunos aprendem. Há, dessa forma, um descompasso entre o que o professor quer ensinar e o que o aluno precisa aprender,

quando são os meios de comunicação são utilizados no processo pedagógico.

Para diminuir essa distância, é necessário saber usar tais meios, pois, segundo Martín-Barbero (2003) os meios de comunicação são responsáveis por promover uma descentralização na circulação dos saberes e, conseqüentemente, uma socialização, já que reúnem diversas culturas, padrões e visões de mundo. Por isso, a escola também deve ser parte ativa desse processo. Precisa, portanto:

(...) interagir com as mudanças no campo/mercado profissional, ou seja, com as novas figuras e modalidades que o ambiente informacional possibilita, com os discursos e relatos que os meios de comunicação de massa mobilizam e com as novas formas de participação cidadã que eles abrem, especialmente na vida local. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.67)

Nesse sentido, a escola precisa estar disponível para utilizar as mídias, procurando conhecer o contexto em que o aluno se situa, para que tal utilização seja produtiva. Champagnatte e Nunes (2011, p.16) acreditam que:

Atentar para o contexto que a cerca é um dos primeiros passos para a escola se colocar em sintonia com a realidade e com os próprios alunos, que sofrem a todo o momento interferências da realidade em que vivem. Trazer para a escola o que a circunda pode ser uma das maneiras de aproximar essas duas realidades díspares, a de fora da escola e a da própria escola. Um exemplo disso é a incorporação das mídias no contexto escolar, tanto no uso da própria mídia em sala de aula como recurso pedagógico, como através de discussões sobre as mídias e suas influências na sociedade.

Com isso, a presença das mídias pode também ajudar a reorganizar a forma com que conteúdos são trabalhados em sala de aula. Para Tavares (2006), por oferecer diversos recursos aos alunos, um ambiente multimídia é capaz de possibilitar diferentes maneiras de usá-lo ou mesmo alterar a forma de aprendizado de determinado conteúdo. Assim, as mídias podem tornar o conteúdo de mais fácil assimilação e até estimular o interesse por um aprofundamento de diversas questões.

Segundo Napolitano (2003), as mídias audiovisuais podem ser utilizadas de diversas formas, servindo como ponto de partida, por exemplo, para discussões sobre os filmes apresentados em sala de aula. A partir dos filmes, os professores podem estimular o aluno a comparar seu conteúdo com a realidade que os cerca ou promover reflexões sobre a linguagem apresentada na tela.

Atualmente, o uso das mídias em sala de aula faz parte da realidade das escolas brasileiras. Entretanto, segundo Orofino (2005, p. 133), tal uso “requer que os educadores arrisquem, sugiram e criem as possibilidades de ação a partir das experiências transmitidas pelos meios” (OROFINO, 2005, p. 133). Para a autora, as mídias devem ser utilizadas observando as peculiaridades de cada região, o que pode permitir uma identificação por parte do aluno. A esse respeito ainda, Orofino (2005) considera que as mídias não devem ser usadas sem uma visão crítica. É necessário estimular nos alunos um questionamento sobre as mensagens recebidas.

Para Pretto (1996), as mídias apresentam uma estrutura diferente da cultura da escrita e da leitura, que são as culturas da escola. Por isso, devem ser usadas sob outra perspectiva. É necessário que outras formas de leitura sejam criadas: a leitura do audiovisual, a leitura da internet etc. Assim, as mídias poderão ser aproveitadas de maneira eficaz. De acordo com Napolitano (2003, p.11) acerca do trabalho do cinema (vídeo) em sala de aula, “trabalhar com cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer e a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Nesse sentido, Pretto (1996) considera duas formas de utilização do vídeo nas escolas: o vídeo usado como instrumento e o vídeo usado como fundamento. No vídeo usado como instrumento, os avanços das tecnologias são apenas uma evolução comum da comunicação, são “os novos instrumentos que uma educação do futuro deve possuir” (PRETTO, 1996, p.112). Dessa forma, em vez de se utilizar um livro didático, um filme serviria para o mesmo fim, sem levar em conta as características desse meio, como os planos, a montagem e o contexto de realização do filme.

A outra forma de utilização dos vídeos em sala de aula se relaciona ao uso como fundamento: o vídeo deixa de ser um mero instrumento e sua linguagem passa a ser dotada de conteúdo. Assim, o vídeo e o professor assumem o papel de comunicadores, articulando diversas fontes de informação. Discussões são suscitadas a partir do vídeo, que passa a ser analisado com esse propósito.

Com base nas considerações e no quadro teórico apresentado acima, formulou-se o projeto “Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades”, contemplado com o auxílio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), 2010/1, e realizado por

professores e alunos do curso de Comunicação Social da Universidade Unigranrio, o qual será apresentado a no item que se segue.

Desenvolvimento do projeto

O projeto o projeto “Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades” foi coordenado pela professora Daniele Ribeiro Fortuna e contou com a participação dos Professores Mestres Dostoiewski Champangnatte e Maria Rita Resende Martins da Costa Braz, todos docentes da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (Universidade Unigranrio), cujo *Campus* principal está situado no município de Duque de Caxias. Participaram também o técnico do estúdio de TV da instituição, Marcos Vinícius Paula de Souza, além de três alunos dessa instituição, estudantes do Curso de Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda –, Renata Cristina Correia Dutra, Tiago Xavier Lira e Thiago Scramignan. O aluno Thiago Scramignan teve apoio da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp). Os demais receberam bolsa de Iniciação Científica da Faperj.

Realizado entre 2011 e 2012, o projeto buscou trabalhar com a experimentação da linguagem audiovisual e literatura brasileira em três Colégios Estaduais de Ensino Médio de Duque de Caxias. O objetivo era promover a produção audiovisual por alunos dessas três escolas públicas, por meio da realização de vídeos sobre obras literárias nacionais. Buscou-se ainda estimular a participação do professor nesse processo - de forma a contribuir com os diálogos e mediações produzidos através do trabalho com o audiovisual na escola – e o interesse na leitura e, conseqüentemente, na Literatura Brasileira, por meio da realização dos vídeos.

O projeto “Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades” se iniciou com a ambientação dos alunos-bolsistas ao tema abordado e familiarização com o equipamento. Eles aprenderam a manipular as câmeras e tiveram contato com os principais referenciais teóricos referente ao tema. Cada bolsista atuou monitor em um dos três colégios onde o projeto ocorreu, lidando diretamente com os alunos de turmas da disciplina de Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Médio.

No início do projeto, os contatos e as recepções dos alunos-bolsistas nos colégios foram satisfatórios e tanto os corpos docente quanto discente se mostraram interessados. Nas primeiras visitas, os professores responsáveis pelo projeto acompanharam os alunos

monitores, até que estes se ambientassem e pudessem atuar de maneira mais independente com a produção audiovisual em cada colégio. Com o tempo, os alunos das escolas nem sempre se mostravam muito interessados, mas participaram de todo o projeto e gravaram o filme, conforme estava previsto.

No decorrer do trabalho, houve uma extensa greve, que atrapalhou seu andamento. Quando retomado, algumas etapas tiveram que ser aceleradas – ou até mesmo suprimidas – para que as metas fossem cumpridas. A princípio, a ideia era que vários contos fossem lidos em sala de aula, estimulando uma discussão sobre a obra e seus autores. Em função da greve, optou-se por sugerir a leitura de três contos, de diferentes épocas da literatura brasileira (indicados pela equipe do projeto). Os textos selecionados foram: “A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida (de 1900 aos anos 1930), “Fazendo a barba” (anos 1970), de Luiz Vilela, e “Conto de verão no. 2: Bandeira Branca” (década de 1990), de Luis Fernando Verissimo. Os alunos das três escolas optaram pelo conto “Bandeira branca”.

Este conto narra a história de duas crianças, aos quatro anos, se encontram em um baile de carnaval. Nos anos seguintes, Janice e Píndaro continuam se encontrando apenas nessa ocasião, pois vivem em cidades diferentes. Em um determinado ano, Janice não aparece no baile, e no ano seguinte, aos 15, já é uma moça. Parece haver uma possível ligação amorosa entre os dois, que nunca se concretiza. A menina encosta sua cabeça no ombro de Píndaro, que nunca mais esquece esse momento, embalado pela música *Bandeira Branca*.

Quinze anos depois, se encontram novamente, por acaso, em um aeroporto. Ele se recorda do último carnaval que passaram juntos, quando Janice encostou a cabeça em seu ombro. Para ele, foi o melhor de sua vida. Já ela não consegue se recordar do nome de Píndaro.

Apesar do interesse inicial, os professores das escolas públicas, ao longo da realização do projeto, em alguns momentos, dificultaram o andamento do projeto. Muitas vezes não disponibilizavam espaços em suas aulas para realização das atividades previstas. Mesmo quando se mostravam receptivos, os professores não se interessaram em realmente participar, aprendendo a manusear a câmera ou a transformar o conto em roteiro de filme. Embora tenham sido convidados – até pela perspectiva de se tornarem multiplicadores posteriormente –, não participaram efetivamente das atividades.

Apesar da pouca colaboração por parte dos professores, o projeto foi realizado. Após a escolha do conto “Bandeira branca”, várias outras etapas foram cumpridas: oficina

de criação de roteiro, oficina de linguagem audiovisual, construção do roteiro decupado e a construção do plano de filmagem. Foram ministradas ainda oficinas de produção e direção de arte.

Superada essa fase, a gravação dos vídeos foi iniciada. Em seguida, os materiais foram encaminhados para a ilha de edição do Curso de Comunicação Social da Unigranrio, onde foi realizada a edição. Em função da greve, os vídeos só foram finalizados no final do semestre e a edição teve que ser realizada no período de férias, o que dificultou a ida dos alunos à Universidade Unigranrio para acompanhar o processo.

Os vídeos ficaram prontos e fazem parte do arquivo da Universidade Unigranrio. As câmeras estão na universidade, mas podem ser utilizadas pelas escolas sempre que houver necessidade.

Quando o projeto chegou ao final, as câmeras foram disponibilizadas para as escolas. Teoricamente, os professores dessas instituições estariam preparados para trabalhar como multiplicadores, utilizando as técnicas aprendidas.

A seguir, serão analisados os resultados do projeto “Linguagem Audiovisual e Literatura Brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades”.

Resultados do projeto

Embora o processo de realização do projeto tenha sido complexo, este atingiu suas principais metas, que consistiam em estimular o interesse pela leitura – principalmente pela Literatura Brasileira –, pelo cinema e em ensinar os alunos a transformar uma obra literária em filme, atuando em quase todas as fases de produção e pré-produção de um vídeo.

Foi interessante constatar que, embora os vídeos tenham se baseado no mesmo conto, apresentaram uma versão diferente da outra. Os alunos tiveram total liberdade para fazer suas versões. A história se passava num baile de carnaval, mas somente uma versão foi fiel à narrativa. A segunda acontecia num baile funk e a terceira, numa festa, sem uma definição muito clara do tipo de comemoração. Este terceiro vídeo, aliás, mostrou uma briga entre duas personagens, que não constava da narrativa original. A versão que se passava no baile de carnaval seguiu à risca a história. As demais foram um pouco diferentes. Mas, em todas, foi possível perceber o interesse dos alunos em participar.

Ao final da pesquisa, um questionário foi aplicado aos alunos e professores das escolas, com o intuito de conhecer o impacto do projeto. Os resultados foram bastante

animadores no que diz respeito aos alunos, mas não se pode afirmar o mesmo em relação aos professores.

Os questionários foram aplicados nas três escolas. Em uma delas, embora os alunos tenham respondido os questionários e entregado à professora, esta alegou que os havia perdido e não os repassou à equipe do projeto.

Em outra escola, quinze alunos responderam o questionário, mas a professora não quis participar. Todos os estudantes, sem exceção, consideraram importante a utilização do audiovisual em sala de aula para o estudo da literatura brasileira. Catorze consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua prática de leitura. Todos eles também consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua procura por assistir a mais filmes, ainda que esses filmes não fossem adaptações de obras literárias. Numa escala de 1 a 5 – sendo 1 uma pequena participação e 5 uma máxima participação -, a maioria dos alunos afirmou ter participado das diversas etapas do projeto. Por fim, todos os alunos consideraram que o trabalho com mídias poderia ser estendido a outras disciplinas.

Em relação à terceira escola, 24 alunos responderam o questionário. Vinte e dois consideraram importante a utilização de mídias em sala de aula para o estudo da literatura brasileira. Vinte e três consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua prática de leitura. Vinte alunos consideraram que o trabalho de leitura de obras literárias adaptadas para o cinema e sua visualização contribuiu para o estímulo à sua procura por assistir mais filmes, mesmo não sendo adaptações de obras literárias. Em uma escala de 1 a 5 – sendo 1 uma pequena participação e 5 uma máxima participação -, a maioria dos alunos afirmou ter participado das diversas etapas do projeto. Finalmente, 21 os alunos consideraram que o trabalho com mídias poderia ser estendido a outras disciplinas.

A professora deste colégio foi a única que respondeu a entrevista. Ela considerou positivo o projeto e, embora tenha sido a docente mais receptiva das três escolas, não participou ativamente do processo.

Considerações finais

Ao analisarmos as respostas dos alunos, ficou claro que, apesar de todas as dificuldades, o projeto cumpriu seu objetivo principal, que era estimular o interesse pela literatura e pelo cinema, mas deixou a desejar em outro – o de transformar os professores das escolas em multiplicadores –, suscitando em seus integrantes um questionamento: por que os professores das escolas não participaram, sabendo que poderiam fazer uso das câmeras nos anos seguintes e atuar como multiplicadores?

Sabemos que, no Brasil, grande parte dos professores que atuam nas escolas públicas trabalham em condições precárias, sem acesso a qualquer tipo de infraestrutura. Entretanto, o elemento mais importante de uma escola é justamente o professor. Sem ele, o processo educativo não acontece.

Cada vez mais, o professor é obrigado a lidar com estímulos externos que atrapalham suas aulas. Um desses estímulos, por certo, é a linguagem audiovisual. Se os alunos não estão distraídos acessando a internet nos celulares, por mais que sejam proibidos em sala de aula, estão conversando sobre o que viram na televisão no dia anterior ou na web.

Ao invés de simplesmente procurar dar fim a esse tipo de ruído, uma solução talvez seja incorporar a linguagem audiovisual à aula, de maneira que o aluno participe mais ativamente do processo pedagógico. Atualmente, é impossível conceber a vida de jovens e crianças sem a presença da mídia. O projeto “Linguagem audiovisual e literatura brasileira no Ensino Médio: mediações e intertextualidades” mostrou que isso é possível.

Ainda que tenha havido alguns problemas com os docentes das escolas públicas, esperamos que mais projetos como este sejam financiados, estimulando o interesse dos alunos e aproximando os professores do universo de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. **A caolha**. In: MORICONI, Ítalo (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

CHAMPANGNATTE, D.M.O.; NUNES, L.C. **A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar**. Educação em revista. Vol.27, No.3. Belo Horizonte: Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300002&script=sci_arttext

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A.C. **Comunicação & recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **Desafios culturais da comunicação à educação**. Comunicação & Educação. No. 18. São Paulo: CCA-ECA USP / Segmento, maio-ago, 2000.

_____. **Globalização comunicacional e transformação cultural**. In: MORAES, D. (org.) Por uma outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MATTELART, A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia da escola cidadã; v. 12).

POLISTCHUK, I.; TRINTA, A. R. **Teorias da comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia**. Publicado em 2006. Disponível em <http://www.rived.mec.gov.br/artigos/2006-VEIAS.pdf> .

VERISSIMO, L. F. **Conto de verão no. 2: Bandeira branca**. In: MORICONI, I. (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VILELA, L. **Fazendo a barba**. In: MORICONI, I. (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.