

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

A cultura midiática e a produção do conhecimento histórico escolar

Olavo Pereira Soares*

Resumo: A cultura midiática, teoricamente analisada como sendo o resultado das interações que os sujeitos sociais estabelecem com as diferentes mídias contemporâneas, é um elemento importante da cultura escolar. Compreendemos que a produção do conhecimento histórico escolar não pode passar ao largo deste elemento da cultura cotidiana trazida pelos alunos para a sala de aula. A partir das interações com as mídias, os alunos formulam conceitos e concepções sobre a história. Há que se estabelecer metodologias de ensino capazes de interagir com a cultura midiática objetivando a produção do conhecimento histórico escolar. A reflexão teórica acerca deste objeto não prescinde do debate historiográfico, mas exige aproximações com as questões relacionadas às metodologias de ensino de história.

Palavras-chave: cultura midiática, ensino de história, metodologias de ensino.

Abstract: Media culture is an important element of school culture and is analysed, in theory, as the result of the interactions that social beings establish with different modern media. We understand that the production of knowledge of History in schools can't be distant from this everyday culture which the students bring in the classroom. From the interaction with media the students formulate concepts about History. Teaching methodologies need to be established in order to interact with media culture objectifying the production of knowledge of History in schools. Theoretical reflexion concerning this subject does not to prescind the debate of historiography, but demands approaches to the topics related to teaching methodologies of History.

Key-words: media culture, history teaching; teaching methodology.

As pesquisas e publicações sobre o ensino de história evidenciam a necessidade de se incorporar nas práticas docentes o uso e a análise de diferentes documentos. Sentindo-se incentivados e, ao mesmo tempo, cúmplices da produção historiográfica, inúmeros trabalhos sobre o ensino de história sugerem a incorporação da leitura e análise de documentação diversa, seja como forma de aproximar o ensino do fazer historiográfico, ou como método para compreensão de visões variadas de um mesmo conteúdo. Assim, atualmente é quase senso-comum afirmar a necessidade do estudo em sala de aula de iconografias, fotografias, cartas, contos e romances, músicas e letras, documentários, filmes.

Ao longo desta trajetória surgiram dificuldades, entre os professores, em trabalhar com determinados documentos. Preocupados com tais dificuldades e com as possíveis

* Professor Adjunto da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

incoerências no uso didático de documentos históricos, alguns pesquisadores buscaram auxiliar os professores a compreender e superar as suas dificuldades.

Recentemente, preocupados como a música é trabalhada em sala de aula, os pesquisadores Geni Duarte e Emílio Gonzalez (2007) elencam um conjunto de princípios a serem considerados pelos professores no uso de músicas como documento histórico. Para os pesquisadores, os professores não podem deixar de considerar a singularidade da obra no tempo e espaço de sua produção original, as diversas ressignificações que a obra teve ao longo da história com variadas interpretações em diferentes contextos sociais e políticos, os diferentes objetivos de divulgação de uma determinada obra. Sem estas considerações iniciais, corre-se o risco de levar para a sala de aula um conjunto de informações que pouco contribuem para a construção do conhecimento histórico escolar, visto que subverte o papel da produção historiográfica que é de contextualizar e analisar o documento, ao invés de percebê-lo de uma forma estática e imutável.

Anos antes, o pesquisador Marcos Napolitano (1997), ao tratar do uso da televisão como documento, já havia incluído, além das preocupações acima citadas, algo que nos parece fundamental: a percepção de como os alunos vão interagir com este documento. Utilizando-se de referenciais da sociologia da comunicação, Napolitano (1997) lembra os professores que a televisão é por si um objeto que provoca sensações nos alunos e que suas mensagens não estão desvinculadas dessas sensações. Portanto, o uso em sala de aula da televisão, deve considerar as reações sensitivas dos alunos ao que está será exposto.

Nas relações de ensino, a história e o fazer historiográfico deve ser a referência do professor. Assim, Duarte e Gonzalez (2007) estão corretos em convocar os professores a refletirem sobre como a historiografia trata este documento. Porém, Napolitano (1997), vai mais além, ao considerar que nas mesmas relações de ensino há os alunos, e estes são sujeitos sociais que interagem com as mensagens televisivas. Para nós, esta é uma preocupação fundamental e que deve ser mais explorada nas pesquisas sobre ensino de história.

Em nossas pesquisas verificamos que as interações dos alunos não são apenas com as músicas e as mensagens televisivas, embora estas seja as mais significativas. Os alunos interagem também com os filmes, as propagandas estáticas e interativas, os videogames, a internet e um conjunto cada vez maior de mídias.

Ao irem para escola, os alunos levam consigo elementos de sua cultura cotidiana que é transversalmente permeada pela cultura das mídias. Segundo Lúcia Santaella (1996) a cultura midiática se compõe das interações que os sujeitos sociais estabelecem com as diversas mídias em circulação em nossa sociedade. Tais interações produzem um conjunto de

informações que são socialmente compartilhadas. Há que se considerar também, os aspectos sensoriais relacionados às interações dos sujeitos sociais com as mídias. Se usarmos uma expressão da psicologia, podemos afirmar que a cultura midiática está na sociogênese de nossos alunos, visto que no processo de inserção das crianças no mundo adulto, há um contato permanente com as diferentes mídias.

Isto nos levou a refletir não apenas sobre o uso de documentos históricos em sala de aula, mas sobre todo o processo de ensino da história.

Em diferentes momentos de nossas pesquisas percebemos que em algumas situações, a cultura midiática se mostrava mais significativa para o alunos do que o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula (SOARES, 2000; 2005). Por exemplo: alunos de ensino médio de escola pública da periferia de São Paulo foram solicitados a pintar índios e bruxas. Sabiam que estavam em uma aula de história e que estes desenhos faziam parte da aula. O resultado foi surpreendente: os índios estavam muito parecidos com os dos desenhos animados, próximos a uma caricatura dos índios da América do Norte, e, as bruxas eram todas semelhantes aos desenhos da Disney. Podemos argumentar, como foi feito à época, que os alunos não sabiam do objetivo do desenho e se soubessem talvez o resultado seria outro. Ocorre que o objetivo era justamente esse: identificar como os alunos representam determinados conteúdos mesmo estando em situação de sala de aula. A mesma pesquisa identificou que os alunos representam determinados conteúdos a partir de sua cultura midiática e não do conhecimento histórico escolar.

Pesquisas recentes corroboram esta nossa compreensão sobre as aprendizagens dos alunos, embora não se utilizem do conceito de cultura midiática para a análise dos dados. Lana Mara Siman (2005) identifica que alunos das séries iniciais tem grandes dificuldades em modificar as representações sociais socialmente aceitas e divulgadas, como por exemplo, a vida e a presença dos negros na sociedade brasileira (SIMAN, 2005). Na mesma linha, a pesquisadora Sílvia Vartuli demonstra que alunos que completaram ensino médio tem dificuldades em ressignificar os conteúdos sobre os heróis nacionais como Tirandentes, por razões que podem estar relacionadas tanto às dificuldades de aprendizagem da história, quanto pela presença que este herói tem no imaginário coletivo (VARTULI, 2006).

Em nossa perspectiva, trata-se substancialmente de compreender como a cultura midiática dos alunos se apresenta no cotidiano escolar, e como os professores de história podem se utilizar deste aspecto da cultura dos alunos para superar dificuldades no ensino, possibilitando assim processos de aprendizagem. Para tanto, entraremos em um terreno pedregoso: a metodologia de ensino de história.

Para ensinar história é fundamental o conhecimento da historiografia, dos conteúdos, métodos e abordagens da história. No entanto é primordial, a construção de uma proposta metodológica para o ensino. Somente com métodos de ensino poderemos compreender as aprendizagens dos alunos e o significado que o conhecimento histórico escolar traz para suas vidas, tendo sempre em mente as ressignificações possibilitadas pela cultura midiática. Isto requer a elaboração de um referencial teórico-metodológico que seja capaz de incorporar as complexidades inerentes ao ensino de história neste contexto delineado.

No que se refere à incorporação da cultura midiática dos alunos aos processos de ensino, encontramos referenciais nas pesquisas relacionadas à Pedagogia da Comunicação. Para Tânia Porto, trata-se de uma “pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. *Dialoga-se com os meios e suas linguagens*, em vez de falar dos meios” (PORTO, 1998: 29).

A posse de tais referenciais nos ajudaram a superar visões tradicionais sobre o papel das mídias em nossa sociedade e em nossas escolas. As visões dicotômicas que percebem as mídias, ora como vilãs, ora como mero entretenimento, cederam espaço a uma percepção mais ampla: de que os alunos interagem com as mídias, dialogam com as informações e as ressignificam conforme seu repertório cultural, seja ele escolar ou cotidiano.

Ao perceber que as mídias participam do caldo cultural de nossos alunos, superamos a concepção de que as mídias são apenas meios que com suas linguagens facilitam o processo de ensino. É preciso dialogar com os meios, suas linguagens e também suas mensagens. Assim, percebemos porque muitos professores de história se desencantam com o uso de uma audiovisual ou de músicas nas aulas. Tinha-se a concepção, ainda inicial, de que a linguagem dos meios, facilitaria para os alunos a compreensão da mensagem. Porém, geralmente o resultado é o oposto: alunos desenvolvem repulsa ao audiovisual em sala, aos documentários e filmes, bem como tratam com desdém as músicas que os professores insistem em levar para a aula.

Para nós está claro que trata-se de uma questão metodológica. Por exemplo, antes de utilizar música e letra como recurso didático, é preciso considerar que a música é um elemento fundamental da cultura cotidiana da maioria de nossas crianças e adolescentes. É através das músicas e dos gêneros musicais que os alunos formam grupos de amizade, escolhem os parceiros para trabalhos e atividades extra-classe, enfim, a música não é mero recurso didático, é parte fundamental da estrutura cultural e cognitiva dos alunos. Algo semelhante podemos dizer sobre a tv. Em casa a tv significa lazer, diversão, entretenimento.

Na escola, os professores querem imprimir um outro significado, sem considerar a relação que os estudantes estabelecem com estes meios e suas linguagens.

Definimos então que não se trata do uso das mídias em sala de aula, mas das interações que os alunos estabelecem entre a cultura midiática e o ensino da história. As mídias como recurso didático são fundamentais, mas serão úteis aos processos de ensino se ajudarem os professores a estabelecer diálogos e interações. Sabemos que mesmo sem a tv em cada sala de aula, as mensagens da tv estão na escola. O mesmo podemos afirmar sobre o cinema, os vídeo-clipes, as revistas, as propagandas.

Como então estabelecer diálogo? Como superar as concepções de senso-comum comumente divulgadas pelas mídias? Como possibilitar que o conhecimento histórico escolar se torne significativo e auxilie os alunos no processo de compreensão do mundo e da própria cultura ao qual estão imersos?

Para a concretização de uma proposta metodológica para o ensino de história que vise incorporar tais questionamentos, buscamos referencia nos pressupostos teórico-metodológicos vinculados à obra de Lev Vigotski e Aléxis Leontiev. Encontramos nestes teóricos russos, comumente citados em trabalhos no campo da psicologia da aprendizagem, referenciais teóricos fundamentais que nos auxiliam sobremaneira na formulação de metodologias para o ensino de história.

A obra de Vigotski nos auxilia ao identificar que “no campo do desenvolvimento psíquico, há um processo nos indivíduos considerado como sociogênese: um dos planos genéticos no qual explicita-se que os processos de aprendizagem dos indivíduos estão impregnados de significados histórico-culturais” (SOARES, 2005: 67), o que vale afirmar que as aprendizagens são diferentes em virtude das diferenças temporais e espaciais, e sobretudo, que as estratégias de ensino a serem adotadas devem levar em consideração os desafios a serem colocados aos alunos.

Não podemos nos esquecer que tanto a obra de Vigotski quanto a de Leontiev se distanciam de um certo pragmatismo escolanovista, ou de um construtivismo contemporâneo, híbrido em suas concepções de mundo. Newton Duarte (2001) nos lembra que a perspectiva vigotskiana é substancialmente de transformação das realidades concretas e não de adaptação da criança e do adolescente ao ambiente em que estão inseridos. Portanto, trata-se de princípios didáticos desafiadores, seja para alunos ou para professores.

Para nós, tais princípios são fundamentais para a análise das relações entre cultura midiática e ensino de história. Para que serviria o ensino senão para provocar modificações

conceituais nos alunos? Para que a pesquisa histórica se as diversas mídias podem possibilitar vínculos afetivos e construção de identidades?

Se Vigotski nos possibilita uma visão ontológica do processo de ensino de história, é a obra de Leontiev e de seus seguidores que nos permitirá elaboração de um referencial teórico-metodológico para o ensino de história.

Na obra de Leontiev (s.d; 1988) encontramos os princípios da atividade, posteriormente incorporada e redefinida por pesquisadores da educação como atividade de ensino. Um dos princípios da atividade de ensino reside na concepção de que os seres humanos procuram o conhecimento quando este surge como uma necessidade e quando, posteriormente, esta necessidade se transforma em um motivo que impulsiona para a obtenção do conhecimento. Para Leontiev, os processos de alienação da sociedade capitalista modificam a estrutura cognitiva dos estudantes, na medida em que muitas situações, a relação do estudante com a escola não é de busca pelo conhecimento, mas apenas de aceitação e de inserção social. Assim, o motivo do estudo que deveria ser o conhecimento, fica em segundo plano e passa a ser compreendido como uma necessidade passageira ou imposição social.

Fiquemos apenas neste aspecto da densa obra de Leontiev: a modificação nas necessidades dos alunos e a construção de um motivo para a aprendizagem.

Ao considerarmos que a cultura midiática é presente no cotidiano dos alunos, seja no plano consciente das informações em circulação, ou no plano inconsciente das sensibilidade e afetos, inferimos que esta é a porta de entrada para as modificações nas necessidades e nos motivos das aprendizagens dos alunos. Desestabilizar as certezas dos alunos, via inquietações sobre aspectos de sua cultura cotidiana é um primeiro passo no sentido de mobilizá-los rumo à construção do motivo, ou seja, do conhecimento histórico.

Em nossas pesquisas, esta possibilidade foi analisada em vários processos de ensino e com resultados satisfatórios. Ao valorizar a necessidade inerente dos seres humanos de interação, o professor se vale da cultura midiática para promover o debate, o conflito de idéias. Assim, os alunos auxiliam o professor a compreender como eles interagem com determinados conhecimentos históricos, quais suas concepções, valores e percepções da história.

Após desenhar uma bruxa, como foi citado anteriormente, os alunos passaram a se perguntar sobre os objetivos da atividade e assim criou-se um primeira necessidade, uma curiosidade inicial que não pode ser desprezada. Posteriormente, a análise de produções

historiográficas e de documentos históricos sobre a bruxaria na Idade Média, possibilitou aos alunos uma aproximação com o motivo da aprendizagem: a construção de um conhecimento novo sobre a bruxaria. Além do conhecimento histórico sobre um conteúdo específico, os alunos puderam se questionar sobre como se produz o conhecimento sobre a história e de como isto não depende exclusivamente da escola.

A elaboração de atividades de ensino que valorizem a cultura midiática dos alunos com vistas a produção do conhecimento histórico escolar, exige dos professores de história uma sólida formação inicial, com significativo conhecimento da história e da historiografia. Além disto torna-se necessário a utilização de procedimentos comunicacionais que permita ao professor o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como da sensibilidade para compreender como os alunos interagem com as diferentes mídias e com os conteúdos históricos.

Referências bibliográficas

DUARTE, Geni e GONZALEZ, Emílio. “Pensando a América Latina: música popular, política e ensino de história”. In: CERRI, Luís Fernando (org). **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Ed. Moraes, s.d.

LEONTIEV, A. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. In: VYGOTSKY, L. S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

NAPOLITANO, Marcos. “A televisão como documento”. In: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

PORTO, Tânia M. Esperon. “Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios”. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. “Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes”. In: **Pedagogia da comunicação: teoria e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Razão Social, 1996.

SIMAN, Lana Mara de C. “Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história”. In: **Cadernos Cedes – Ensino de história: novos horizontes**. Campinas, vol.25, n.67, 2005.

SOARES, Olavo Pereira. **O ensino de História e a cultura midiática**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2000.

_____. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos.** Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2005.

VARTULI, Silvia Rachi. “Um herói no vestibular: imaginário, apropriação e compreensão sobre Tiradentes e a Inconfidência Mineira”. In: SIMAN, Lana M. de Castro e RICCI, Claudia Regina F. M. S. (orgs). **Anais do VII ENPEH – Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

VYGOTSKY, L. S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: VYGOTSKY, L. S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.