

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**VIVÊNCIAS E SABERES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:**  
um estudo de suas relações com as mídias

**Aline Krause Lemke**

Pelotas, 2008

**ALINE KRAUSE LEMKE**

**VIVÊNCIAS E SABERES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:**  
um estudo de suas relações com as mídias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Maria Esperon Porto

Pelotas, 2008

**Dados de catalogação na fonte:**

Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

L554v

Lemke, Aline Krause.

Vivências e saberes de estudantes de pedagogia: um estudo de suas relações com as mídias. / Aline Krause Lemke. – Pelotas, 2008 .  
134f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Estudantes de pedagogia. 2. Saberes pré-profissionais. 3. Relações com mídias. I. Porto, Tania Maria Esperon, orient. II. Título.

CDD 370

### **Banca examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Alves Martins Chaigar – FURG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Maria Esperon Porto – UFPel

## Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para a concretização dessa dissertação. Com um carinho especial quero agradecer:

Aos meus pais Rudi e Vera, pelo constante zelo e afeto a mim dedicados e pelo esforço dispensado em manter um ambiente tranquilo e favorável aos estudos.

Aos meus irmãos, Simone, Cibele e Ricardo e à minha sobrinha Amanda, por acompanharem a minha trajetória.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Maria Esperon Porto, dedico o meu profundo e sincero agradecimento, pois muito me ensinou com os constantes desafios propostos, desde a graduação, nas atividades de pesquisa, com as cobranças, com as inúmeras oportunidades de aprendizagem propiciadas. Obrigada pelos elogios que tanto motivaram-me a crescer.

Às queridas colegas do grupo de Pesquisa "Educação, Comunicação e Formação de Professores", em especial a Algaídes, Cristina, Danieli, Fernanda, Maristani, Renata e Thaiana.

Às Professoras Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, à Dr<sup>a</sup> Lúcia Maria Vaz Peres e Dr<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar pelo tempo dedicado a leitura e avaliação desta pesquisa. Desde já destaco minha admiração pelas pessoas e profissionais que são e pelos estudos que desenvolvem.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

E, por fim, às estudantes de Pedagogia que se disponibilizaram a compartilhar seu tempo, vivências e saberes sobre mídias nos encontros coletivos do grupo focal. Com a participação delas a pesquisa ganhou vida e tomou significado.

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. [...] E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.  
(TARDIF, 2002, p.260-261)

## RESUMO

LEMKE, Aline Krause. **Vivências e saberes de estudantes de pedagogia**: um estudo de suas relações com as mídias. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente estudo, integrado à linha de pesquisa Formação de professores: ensino, aprendizagem e conhecimento, buscou investigar as relações de estudantes de Pedagogia com as mídias vividas em diferentes contextos, tempos e espaços e os saberes pedagógicos pré-profissionais, levantados a partir de suas lembranças e percepções sobre mídias em situações de ensino. Fundamenta-se nas teorias de Tardif (2002) e Lima (2003), no que tange à constituição dos saberes docentes, e nas idéias de Babin e Kouloumdjian (1989), Kenski (2007), Moran (1993; 2006) e Porto (1996; 2005), que estudam as mídias relacionadas ao contexto escolar. A investigação foi desenvolvida com estudantes da turma do 6º semestre do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFPel. O método adotado para coleta de dados foi o de estudo de caso, associado à técnica de grupo focal (GASKELL, 2002) e aplicação de questionário. A pesquisa mostrou que as estudantes de Pedagogia têm uma intensa relação com as mídias; contudo, essas relações são oriundas de posturas de telespectadoras, consumidoras, mães e alunas. Em geral, estas vivências são desconectadas do contexto da prática profissional estudada – a docência. As estudantes não estavam habituadas a discutir, refletir e contextualizar a inserção das mídias em situações de ensino. Foi possível perceber, em meio a suas falas, a presença de saberes pedagógicos, oriundos de suas experiências como estudantes, tanto na escola básica como na universidade. É possível inferir que, apesar de terem saberes experienciais sobre mídias, isso não lhes garante um conhecimento profissional. Assim, os dados revelam a necessidade de o curso de Pedagogia propiciar estudos teórico-práticos que permitam às alunas refletir sobre as mídias em seus cotidianos (saberes experienciais), recontextualizando-os em práticas para sua futura atuação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudantes de Pedagogia. Saberes pré-profissionais. Relações com mídias.

## ABSTRACT

LEMKE, Aline Krause. **Vivências e saberes de estudantes de pedagogia**: um estudo de suas relações com as mídias. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The present study, linked to the field of research Teacher Education: teaching, learning and knowledge, has aimed to investigate the relationship between Pedagogy students and media in different contexts, periods and places and the pre-professional pedagogic knowledges through their memories and perceptions towards medias in learning situations. It is based on Tardiff's (2002) and Lima's (2003) theories concerning to the constitution of teachers' knowledge and on Babin and Kouloumdjian's (1989), Kenski's (2007), Moran's (1993; 2006) and Porto's (1996; 2005), which study medias in school context. The investigation has been developed with students of the 6<sup>th</sup> semester of Pedagogy course, of UFPel's School of Education. The method adopted to collect data has been case study, associated with focal group technique (GASKELL, 2002) and the application of a questionnaire. The research has shown that students of Pedagogy have an intense relationship with medias; however, as viewers, consumers, mothers and students. In general, these experiences are disconnected from the context of the Professional practice studied – teaching. Students were not used to discussing, reflecting and contextualizing the insertion of medias in learning situations. It was possible to notice, by their speeches, the presence of pedagogic knowledges, which came from their experiences as students in basic education school and university. It is possible to infer that, even though they have experimental knowledges on medias, that does not guarantee them professional knowledge. Therefore, data have revealed Pedagogy course needs to provide theoretical-practical studies which allow students to reflect about medias in their quotidian (experimental knowledges), recontextualizing them in practices for their future teaching performance.

KEYWORDS: Pedagogy students; pre-professional knowledges; relationships with medias



## LISTA DE GRÁFICOS

|             |                                                                              |    |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| GRÁFICO 1 – | DISTRIBUIÇÃO POR IDADE DAS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO ..... | 45 |
| GRÁFICO 2 – | MÍDIAS QUE AS ESTUDANTES TÊM ACESSO NA ATUALIDADE .....                      | 79 |

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                                |    |
|------------|----------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 – | ESQUEMA DE ANÁLISE DE DADOS DA 1ª CATEGORIA/<br>TEMÁTICA ..... | 63 |
|------------|----------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE APÊNDICES

|              |                                                                                                                               |     |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APÊNDICE 1 – | QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS DO QUINTO SEMESTRE DO CURSO DE PEDAGOGIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UFPeI) .....               | 116 |
| APÊNDICE 2 – | MODELO DA AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELAS ESTUDANTES CONCEDENDO A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NOS ENCONTROS EM GRUPO FOCAL..... | 121 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Resumo .....                                                                                                        | v         |
| Abstract .....                                                                                                      | vi        |
| Lista de quadros .....                                                                                              | vii       |
| Lista de gráficos .....                                                                                             | viii      |
| Lista de apêndices .....                                                                                            | ix        |
| Sumário .....                                                                                                       | x         |
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                           | <b>01</b> |
| <b>CAPÍTULO I ORIGEM E JUSTIFICATIVA</b>                                                                            |           |
| <b>1.1</b> Minha trajetória no curso de Pedagogia .....                                                             | 04        |
| <b>1.2</b> A experiência na iniciação científica .....                                                              | 08        |
| <b>1.3</b> Dados do GT de Educação e Comunicação da ANPEd .....                                                     | 10        |
| <b>1.4</b> O problema e questões de pesquisa .....                                                                  | 18        |
| <b>CAPÍTULO II MÍDIAS</b>                                                                                           |           |
| <b>2.1</b> Mídias e linguagens midiáticas.....                                                                      | 20        |
| <b>2.2</b> As mídias no contexto pedagógico educativo.....                                                          | 26        |
| <b>CAPÍTULO III SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL</b>                                                             |           |
| <b>3.1</b> Saberes docentes: natureza e fontes .....                                                                | 31        |
| <b>3.2</b> Formação inicial: curso de Pedagogia .....                                                               | 36        |
| <b>CAPÍTULO IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>                                                                      |           |
| <b>4.1</b> O contexto de pesquisa .....                                                                             | 39        |
| <b>4.2</b> O processo de pesquisa .....                                                                             | 44        |
| <b>4.3</b> O método de análise dos dados .....                                                                      | 58        |
| <b>CAPÍTULO V RELAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA COM MÍDIAS</b>                                                    |           |
| <b>5.1</b> Conceitos, acessos e finalidades de uso das mídias no cotidiano: alguns dados apontados pela turma do 5º | 60        |

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| semestre .....                                                                                               |     |
| <b>5.2</b> Relações com mídias no tempo/espço da infância .....                                              | 63  |
| <b>5.3</b> Relações com mídias no tempo/espço da adolescência ....                                           | 73  |
| <b>5.4</b> Relações com mídias na atualidade .....                                                           | 79  |
| <b>CAPÍTULO VI PERCEPÇÕES DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA<br/>SOBRE MÍDIAS EM SITUAÇÃO DE ENSINO ESCOLAR</b>     |     |
| <b>6.1</b> Percepções sobre a abordagem de mídias no contexto<br>escolar e no curso de Pedagogia .....       | 91  |
| <b>6.2</b> Percepções sobre a possível abordagem de mídias no<br>contexto da futura prática pedagógica ..... | 95  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                                            | 104 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                                     | 108 |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                                                                       | 116 |

## APRESENTAÇÃO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa Formação de professores: ensino, aprendizagem e conhecimento, trata de um estudo acerca das vivências e saberes de estudantes de Pedagogia a partir de suas relações com as mídias vividas em diferentes contextos, tempos e espaços.

Este estudo tem sua origem na minha experiência como estudante e bolsista de iniciação científica, quando percebia a necessidade de estudar as temáticas das mídias na formação inicial, uma vez que estas faziam parte dos referenciais da turma no contexto da vida cotidiana de casa, mas não estava vinculada a sala de aula. Mesmo tendo vivenciado uma disciplina que abordava o estudo das mídias no contexto escolar, percebia que muitos colegas não gostavam de discutir as mídias na sala de aula. A partir disso, e alguns estudos sobre a formação docente durante a graduação, comecei a me interessar sobre as vivências e os saberes de estudantes de Pedagogia sobre as mídias, tão vivenciadas no âmbito pessoal e, aparentemente, negligenciadas no contexto de ensino escolar. Desenvolvo estes dados no **Capítulo I**, quando apresento a origem, a justificativa, o problema e as questões da pesquisa.

Assim, empreendi tal estudo utilizando o referencial de autores que conheci ainda no período em que eu cursava a graduação, tanto no contexto das aulas como em um projeto de pesquisa desenvolvido com adolescentes em uma escola pública. Desse contexto, nasceu o meu contato com a teoria dos autores Babin e Kouloumdjian (1989), Kenski (2007), Moran (1993; 2006) e Porto (1996; 2005). Estes autores dedicam-se à investigação das linguagens das mídias e suas potencialidades no contexto de ensino escolar. Com eles, aprendi a perceber as

mídias pedagogicamente e a refletir sobre elas. Além de entreter, compreendi que as mídias também educam e podem servir como meio para um ensino e uma aprendizagem significativos, à medida que permitem, a partir de suas diferentes linguagens de comunicação, a abordagem de interesses e necessidades pessoais dos estudantes. Neste sentido, trago para discussão, no **Capítulo II**, as mídias, suas linguagens e sua inserção no contexto pedagógico-educativo.

O interesse em estudar os saberes docentes não difere muito do contexto descrito sobre a origem dos estudos de mídias. O meu contato com Tardif (2002) também ocorreu no contexto da graduação quando, no primeiro ano de ingresso, participei de uma palestra por ele proferida na cidade (auditório da UCPel). Mas, nessa época, eu ainda não possuía conhecimento algum de seus estudos. Alguns meses depois, quando já estava no 3º semestre do curso, aconteceu, nos estudos de uma disciplina, meu contato mais efetivo e afetivo com o referencial de Tardif (2002). Nesta oportunidade, estudei os processos e trajetórias na formação docente, refletindo as contribuições ou influências familiares e do próprio contexto da escola na constituição dos saberes profissionais dos professores. Desde então, senti muita afinidade e interesse por essa discussão. Eu gostava da possibilidade de compreender os processos que faziam parte do rol de saberes que eu, ainda como estudante, possuía em relação à futura profissão docente. Neste sentido, reflito com maior profundidade a constituição dos saberes docentes e a importância do curso de formação inicial – curso de Pedagogia, no **Capítulo III** deste relatório.

A partir desse referencial, optei por investigar as relações e os saberes de estudantes a partir de um estudo de caso (GASKELL, 2002) com a turma do 5º semestre do curso de Pedagogia da FaE/UFPeI, associado à aplicação de um questionário (respondido por trinta e oito alunos) que serviu para a caracterização da turma e a escolha dos estudantes interessados e disponíveis para a discussão da temática em grupo focal, do qual participaram seis estudantes.

Foram realizados, no total, quatro encontros que versavam sobre duas temáticas intituladas: 1ª) relações de estudantes de Pedagogia com as mídias e 2ª) percepções de estudantes de Pedagogia sobre as mídias em situação de ensino escolar. Essas temáticas também deram origem às categorias para análise dos dados. Para tanto, apresento no **Capítulo IV**, o contexto da pesquisa, assim como os sujeitos participantes, as técnicas e os processos de coleta e análise dos dados.

Na primeira categoria de análise, desenvolvida no **Capítulo V**, busco identificar, nos diferentes tempos e espaços da infância, adolescência e atualidade, quais as vivências significativas que marcam as relações pessoais, coletivas, afetivas e formativas das<sup>1</sup> estudantes com as mídias. Tenho ainda como objetivo subjacente nesta categoria mostrar, através das relações enunciadas pelas estudantes, as diferentes fontes sociais de seus saberes pedagógicos relativos às mídias.

Na segunda categoria de análise, apresentada no **Capítulo VI**, busco identificar as percepções das estudantes sobre mídias em situação de ensino a partir de duas perspectivas de análise: a primeira refere-se às percepções das estudantes acerca de como têm observado as mídias no contexto escolar e a segunda refere-se às suas percepções sobre como visualizam a utilização de mídias em situação de ensino, na prática profissional. Com esta categoria, contextualizo o como e com o quê estão relacionadas às percepções inferidas pelas estudantes relativas às mídias em situação de ensino, identificando pistas sobre a natureza de seus saberes pré-profissionais.

Nas **considerações finais** resgato a trajetória vivida com o tema de estudo, refletindo sobre seus principais achados e o que esses representam das experiências e os saberes pré-profissionais das estudantes. Com essas reflexões, também aponto novos caminhos de investigação a partir das questões suscitadas na pesquisa.

---

<sup>1</sup> Em geral, refiro-me aos sujeitos da pesquisa no feminino, pois a maioria dos participantes eram mulheres, sendo que na 2ª etapa (encontros nos grupos focais), elas compreendiam a totalidade.



## **CAPÍTULO I – ORIGEM E JUSTIFICATIVA**

### **1.1 Minha trajetória no curso de Pedagogia**

A origem do presente tema de investigação tem uma forte relação com a minha trajetória no curso de Pedagogia, realizado na Universidade Federal de Pelotas, no período de 2001 a 2004.

Logo que ingressei na faculdade, deparei-me com uma proposta curricular completamente diferente daquela que eu havia vivenciado em toda minha experiência escolar no ensino fundamental e médio. Tal proposta pretendia superar a abordagem dos conteúdos fragmentados em disciplinas compartimentadas.

Em 2001, o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFPel sofreu alterações. Passou a ser organizado por blocos temáticos, nos quais as diferentes áreas do conhecimento dialogavam sobre um determinado tema sob enfoques diferentes. Esse currículo foi implantado com a minha turma, em 2001.

No primeiro momento, foi impactante e até confuso, pois nunca havia vivenciado algo semelhante em todo o meu processo de escolarização. Estranhei tal proposta de ensino, que colocava em sala de aula dois ou três professores compartilhando o mesmo espaço, discutindo e buscando relação entre os diversos temas; e nós alunas(os) ficávamos sentadas(os) em círculo (e não mais enfileiradas, uma atrás das outras), tínhamos espaço para falar, discutir e/ou questionar. Percebi que nossas opiniões eram respeitadas e valorizadas pelos professores. Achava esta modalidade de ensino diferente, interessante e inovadora. Porém, sempre tinha

muitas questões sobre sua real intenção. Não sabia se os objetivos deste modelo de curso iriam contribuir para minha formação profissional.

O primeiro semestre de 2001 foi um momento de desconstrução das certezas adquiridas no curso de Magistério. Comecei a compreender a educação, os processos de ensino e aprendizagem, a profissão e a formação docente de maneira diferente, numa perspectiva que envolvia a crítica e a reflexão.

Esse processo foi doloroso, pois era difícil colocar em questão verdades que vinham amparando minha experiência. O objetivo do curso era proporcionar a reflexão e o desvendamento dos processos de ensino e aprendizagem, que possuem implícitos valores e costumes arraigados em nós, que, bem sei, não se modificam facilmente.

Ficava esperando o momento em que iria receber respostas dos professores, que nunca vieram declaradamente; eu me sentia vazia: afinal, haviam-me tirado todas as certezas. Meus pensamentos estavam repletos de questionamentos e dúvidas. Porém, eu gostava disso, gostava de pensar que não existe apenas uma verdade, que cada um deve e pode construir a sua. Eu me sentia envolvida no processo de aprender a pensar. Era diferente do ensino que havia vivenciado durante toda a minha trajetória escolar, marcada por práticas autoritárias de ensino, por distâncias na relação aluno-professor e por desconsideração aos saberes e necessidades dos alunos.

Enfim, fui-me descobrindo como pessoa, aluna e professora em formação no curso de Pedagogia. A maneira como as atividades eram encaminhadas possibilitou-me pensar a vida – a minha história e os processos que a constituíam. Fui percebendo aspectos de minha identidade e subjetividade. Todos os conteúdos tinham conexão com as vivências no ambiente familiar, escolar, cultural e social, envolvendo a desmistificação de valores adquiridos nestes ambientes.

Acredito que ter participado deste novo modelo de curso foi essencial para o processo de autoconhecimento, na construção de uma postura autônoma em relação à minha profissão – autonomia esta que experimentei na prática de estágio em 2003.

Contudo, o que fez a diferença neste curso foi a forma com que eram abordados os conteúdos. Os professores ajudavam-me, a partir da minha vivência, a

pensar a escola, o ensino e a formação docente. Era um constante resgate de práticas que permitiam desvendar como eu vinha me construindo como indivíduo e como docente. Era levada a perceber de que forma experiências, contextos, locais e pessoas constituíam os meus saberes.

Assim, os conteúdos faziam sentido, pois a experiência ajudava a entender a complexidade dos temas estudados e a buscar a fundamentação em conhecimentos já adquiridos, sem esquecer a lógica de que esses processos estavam amparados numa prática reflexiva de (re)apropriação e/ou produção do conhecimento.

Foi a partir deste modelo de ensino e aprendizagem que começou o meu interesse pela faculdade, pelo curso de Pedagogia e, principalmente, pelos estudos que envolvem a formação docente, os saberes dos professores, a história da profissão docente, a identidade profissional, as políticas que envolvem esta prática, entre outros aspectos.

Outro fato significativo que evidencia meu interesse sobre a formação e os saberes docentes, é o tema que escolhi para escrita de um texto reflexivo sobre a prática vivida no estágio. Neste texto, escrevi sobre os conhecimentos dos quais eu tinha de dispor na elaboração do planejamento e no desenvolvimento da prática na 2ª série do Ensino Fundamental. Escolhi este tema pois era o que mais me causava preocupação. O estágio aconteceu com momentos de incertezas. Questionava-me sobre os caminhos que iria percorrer em relação aos conteúdos e se estes seriam os mais sensatos para promover a aprendizagem dos alunos. Surgiam dúvidas sobre como ensinar. O que poderia ser considerado aprendizagem? O que eu queria ensinar e o que os alunos teriam de aprender? Como eu iria atender às especificidades da turma e de cada criança? Enfim, esta fase de estágio mobilizava em mim um repertório de conhecimentos que envolviam a prática docente e, principalmente, os saberes curriculares e disciplinares, sobre os quais eu julgava ainda não possuir domínio, pois tinha pouca experiência como professora.

Assim, cabe ressaltar que, com a prática de estágio, a princípio, eu me identifiquei com os antigos professores do ensino fundamental e médio. Percebi que estava utilizando posturas metodológicas semelhantes às deles; como, por exemplo, cópia do quadro, realização de exercícios de buscar respostas de acordo com o texto, de marcar com x a resposta certa, de completar a frase e armar e efetuar as operações. Eu reproduzia uma determinada concepção epistemológica de ensino e

aprendizagem, mas entendia que essa prática poderia ser desenvolvida de outras maneiras. Tal fato causava-me incômodo e impulsionava-me a pensar se essa realidade poderia ser transformada; mas me questionava: como fazer isto?

Hoje, compreendo que esse fato está relacionado aos saberes que construí a partir dos referenciais da minha trajetória escolar. Para Tardif, “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (2002, p. 68).

Entendo que o processo de escolarização e as práticas dos professores que tive influenciaram minha atuação principiante em sala de aula, por serem experiências prévias da profissão. Contudo, esses referenciais serviram de âncora no primeiro momento da prática, quando esta se mostrava um campo ainda vago/restrito/desconhecido.

Entretanto, fui percebendo, no decorrer da prática de ensino, quando já havia um conhecimento mais aprofundado da turma e uma relação de confiança mútua com os alunos, que, com uma postura dialógica, eu podia experimentar diferentes maneiras de desenvolver determinado conteúdo. Sentia-me como mediadora entre os alunos e os conhecimentos construídos.

Neste período, realizando o estágio nas séries iniciais, referente ao curso de Pedagogia, vivi um grande processo de amadurecimento pessoal e profissional, em comparação com a prática que havia desenvolvido três anos antes no estágio do curso do Magistério.

A prática de estágio realizada no curso de Pedagogia foi muito mais tranquila e produtiva do que a do curso de Magistério. No Magistério, eu aprendi muitas técnicas de ensino. Assim, na sala de aula, minha preocupação girava em torno de como trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos de acordo com as técnicas aprendidas no curso. Já no estágio de Pedagogia, eu me sentia mais tranquila em relação ao desenvolvimento das atividades e na relação com os alunos – tranquilidade esta construída no decorrer da prática. Fui percebendo que não precisava saber tudo e que podia aprender junto com os alunos, numa relação mais aberta e dialógica, distante de certezas e cobranças. Eles e eu éramos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Eu não precisava ser, na sala de aula, a

figura central – detentora do saber e da verdade. Havia responsabilidades compartilhadas por professora e alunos.

Assim, a partir deste segundo estágio, pude refletir sobre as minhas angústias com relação à profissão e à prática docente, bem como buscar amparo e aprofundamento teórico para entender e superar as dificuldades que encontrei.

Passei a pensar sobre o contexto de formação docente de maneira mais específica; ou seja, comecei na formação inicial a dar mais atenção à forma como este processo ia-se constituindo em mim e como o curso ia sendo construído pelos professores. Percebi que eu sofria influência deles, de suas pesquisas, dos autores lidos, das metodologias e concepções por eles adotadas em seus trabalhos. À medida que eu me formava, ia adquirindo um referencial sobre formação docente. As indefinições do início do curso (com o novo currículo) foram desaparecendo com a experiência de pesquisa e os estudos realizados. Deste modo, os conhecimentos passaram a ter significado para mim.

## **1.2 A experiência na iniciação científica**

No período de março de 2003 a abril de 2005, participei como bolsista PIBIC-**CNPq** de um projeto intitulado “Escola pública e Pedagogia da Comunicação: conhecendo os alunos e os professores em serviço”, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Maria Esperon Porto (com apoio financeiro da **FAPERGS**). Este projeto dava continuidade a um outro projeto de pesquisa da Prof<sup>a</sup> Tania Maria Esperon Porto com professores em serviço, desenvolvido na escola Estadual Professor Luís Carlos Corrêa (localizada na periferia da cidade de Pelotas) e que tinha como objetivo estudar e desocultar práticas educativas que acontecem na escola, impulsionadas pela Pedagogia da Comunicação. É uma pedagogia de formação docente no cotidiano da escola intermediada com e pelos meios de comunicação, que possibilitou vivências coletivas de seus interlocutores – pesquisadores e pesquisados.

Na pesquisa que iniciei em 2003, juntamente com outros colegas (alunos de graduação e pós-graduação) do grupo de pesquisa “Educação, Comunicação e formação docente” (**CNPq**) estudos sobre a Pedagogia da Comunicação. Iniciei,

assim, os estudos sobre uma temática que eu vivia cotidianamente e gostava – os meios de comunicação e suas múltiplas linguagens em situação de ensino e de pesquisa.

Particpei da elaboração e da aplicação de instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas e vivências psicodramáticas) que contribuíam para a minha formação profissional como pesquisadora e estudante. Durante o desenvolvimento da pesquisa, fui aprendendo a observar, a entender e estudar os métodos e procedimentos de coleta de dados, desenvolvendo uma postura investigativa de pesquisadora. Estava aprendendo a ser pesquisadora e não apenas uma professora em formação. Com o processo de análise de dados, fui aprendendo a importância da teoria, da fundamentação na compreensão de determinado fenômeno, no caso em questão, os adolescentes e suas relações, reações, gestos e sentimentos diante das mídias de seu cotidiano.

Aprendi a enfrentar, ao menos em parte, o medo da exposição em público, nas apresentações da pesquisa em eventos, tanto na área de Educação e Comunicação, como em Congressos de Iniciação Científica. Nestes espaços, ia percebendo a importância da pesquisa, bem como a responsabilidade e a seriedade com que eu devia encará-la.

A pesquisa também me possibilitou a aprendizagem e a reflexão sobre as mídias no cotidiano dos jovens e da escola. Vivenciei, neste período, experiências que comprovavam a percepção das mídias como “fontes de emoção e de idéias em mediação, participantes de tramas comunicacionais produzidas entre pessoas” (PORTO, 1996, p. 9).

As mídias, além de fontes de estudos, são instrumentos mediadores na coleta de dados. Eles permitiram conhecer os adolescentes sujeitos da pesquisa, por meio de uma abordagem de cunho etnográfico. Para tal, utilizamos mídias variadas, entre elas, imagens fixas, segmentos televisivos, músicas, videocliques musicais e filmes.

O projeto de pesquisa, obedecendo aos rigores da metodologia científica, possibilitou espaço de abertura para o compartilhamento de sentimentos, emoções, curiosidades entre pesquisadores e pesquisados. Houve, no processo de coleta de dados, uma interação entre os pesquisadores (Prof<sup>a</sup>. Tania Maria Esperon Porto,

psicólogos e alunos bolsistas) e pesquisados (estudantes adolescentes). Ao mesmo tempo em que aprendíamos sobre o adolescente, também possibilitávamos a eles a aprendizagem de si mesmos, por meio da reflexão das relações que estabeleciam com seus amigos, pais, professores e com os meios de comunicação. No projeto, aprendi a perceber a influência das mídias nas escolhas dos adolescentes, na sua maneira de pensar, sentir e agir. E essa relação fez com que criássemos um forte vínculo de respeito entre pesquisadores e pesquisados, permeado pela afetividade (LEMKE, MORAES, PORTO, 2004).

Outro fator relevante em minha trajetória no curso de Pedagogia com relação aos estudos sobre mídias e formação docente foi, também, o fato de que minhas colegas rejeitavam o estudo sobre leitura dos meios de comunicação, em uma disciplina intitulada Escola, Cultura e Sociedade VII, ministrada pelas professoras Tania Porto e Rosária Sperotto. A disciplina tinha por objetivo refletir sobre os meios de comunicação na sociedade atual, sobre os estudantes e a produção da subjetividade e o alcance didático e psicológico das mídias em situações de ensino e aprendizagem. Nela, as alunas mostravam resistência em perceber o caráter pedagógico e lúdico dos meios. Talvez por terem tido mais acesso do que elas às teorias sobre e com as mídias, esta reação causava-me incômodo. Eu não entendia por que as colegas, em processos de formação docente, não se inseriam na discussão sobre um tema tão atual e complexo para a educação escolar. Julgava que isso representava a falta de conhecimento que tinham sobre os artefatos culturais, embora eles fizessem parte de seus interesses e dos de seus alunos, uma vez que assistiam a novelas, filmes e acontecimentos da televisão e teciam comentários sobre isso. Sabia que algumas colegas já estavam exercendo a profissão e relatavam que, em suas aulas, trabalhavam com a realidade do aluno e suas curiosidades entre outros aspectos. Porém, questiono-me hoje, por que elas não aceitavam refletir no curso sobre esta realidade midiática?

### **1.3 Dados do GT de Educação e Comunicação da ANPED**

Ao participar de um projeto de pesquisa intitulado "Educação e Comunicação: movimentos e rumos do GT 16 de Educação e Comunicação da

ANPEd (2000 – 2006)" junto ao grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Formação de Professores<sup>2</sup>, realizei um levantamento dos trabalhos apresentados nos anos de 2005 e 2006<sup>3</sup> no Grupo de Trabalho de Educação e Comunicação (GT 16), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nesse levantamento, verifiquei que, de um total de quarenta e oito trabalhos publicados nesse período, 13 tratavam de investigações sobre as mídias no contexto de formação docente inicial.

Esses trabalhos representam, em parte, as pesquisas que têm sido implementadas por pesquisadores brasileiros reconhecidos na área da Educação e Comunicação nestes últimos anos. Eles se constituem em um referencial sobre o campo no qual minha temática de pesquisa está inserida e me mostram, pelos caminhos já trilhados, quais os aspectos ainda não explorados.

Apresento, em seguida, os 13 trabalhos levantados no contexto do GT 16 da ANPEd, referente às publicações dos anos de 2005 e 2006. Procuro destacar dessas produções o título, os autores, os objetivos, o contexto e alguns resultados, para posteriormente justificar, a partir desse referencial, qual o enfoque que tomo para investigação.

Os treze trabalhos refletem estudos sobre a relação (uso/acesso e percepções) dos estudantes de licenciaturas com o computador, internet e outras mídias em situação de aprendizagem e de ensino, em modalidades de educação presencial, educação a distância e/ou projetos organizados por professores.

O trabalho de Ramos (2005) intitulado "Aprendizagem mediada pela tecnologia digital: a experiência do fórum virtual de discussões em um projeto de ensino a distância" buscou compreender, por meio de observações e entrevistas virtuais e presenciais, como a internet – instrumento tecnológico/cultural da contemporaneidade – pode, a partir de um fórum virtual de discussões, contribuir para o processo de formação superior de professores em um curso na modalidade à distância. Para a autora, o fórum de discussões caracteriza-se como um espaço comunicativo e interativo, pois é um lugar de encontro virtual com práticas de comunicação interativa (por meio de escrita), compartilhamento de conhecimentos

---

<sup>2</sup> Grupo de pesquisa registrado no CNPq/PPGE/UFPel, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Maria Esperon Porto.

<sup>3</sup> Período que corresponde ao levantamento do referencial teórico para o projeto de qualificação.



espontâneos, experiências e temáticas vividas no cotidiano. Neste processo, os pesquisados envolvidos dividiam responsabilidades, evidenciando contribuições significativas. A única restrição apontada pela autora sobre o fórum de discussões, foi que poucos participantes possuíam computadores com acesso à internet, o que dificultava a participação de um maior número de cursistas.

Outro trabalho relacionado ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) na formação de professores é o de Vilares e Silva (2005), intitulado "Interatividade como perspectiva comunicacional no laboratório de informática: um desafio ao professor". O texto descreve uma pesquisa realizada na disciplina de Informática aplicada à Educação, de uma universidade particular do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo investigar a ambiência comunicacional desenvolvida pela professora e alunos na utilização das TIC's no laboratório de informática. Para tal, foram realizadas entrevistas com professores e alunos. Os autores perceberam que, de maneira geral, os alunos referiam-se aos professores como transmissores de conhecimentos e que alguns professores, apesar de tentar inovar, com trabalhos cooperativos no laboratório, não promoviam o debate e o enfrentamento de situações problemas, uma vez que os trabalhos eram realizados em grupo fora deste ambiente de ensino e aprendizagem. Outro fator observado por Vilares e Silva (2005) foi a falta de oportunidade para a interatividade e a criação colaborativa nos laboratórios, pois os alunos aceitavam passivamente o que lhes era oferecido. Concluíram que o professor precisa sintonizar-se com a postura comunicacional contemporânea, para poder estabelecer um diálogo com os alunos, repensando, desta forma, sua prática pedagógica.

Estudo semelhante a este foi apresentado por Gutierrez (2005), intitulado "Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores". Tal estudo tinha por objetivo investigar a constituição e o desenvolvimento de comunidades de pesquisadores, no trabalho com tecnologias educacionais informatizadas. Os sujeitos de pesquisa foram voluntários do grupo de educadores ligados ao núcleo de pesquisa (não identificado pela autora) e envolvidos em investigações em educação. Os instrumentos para coleta de informações foram o diário de campo, com o registro dos ambientes virtuais, entrevistas e relatórios das oficinas que versavam sobre conteúdos básicos

de uso das Tecnologias Educacionais Informatizadas e sobre conteúdos solicitados pelos educadores. O trabalho no ambiente virtual teve como objetivo incentivar a pesquisa aberta, a colaboração e a agregação de material relativo ao tema de pesquisa. Nesse ambiente virtual, haviam sido disponibilizado aos educadores os meios e o apoio para a possível construção de uma comunidade de pesquisadores que, ao mesmo tempo em que desenvolviam seus projetos de pesquisa, interagiam colaborativamente, aprendendo e inserindo as tecnologias educacionais informatizadas no seu trabalho.

A autora menciona que o projeto<sup>4</sup> contribuiu para a constituição de comunidades de pesquisadores e para a construção de alternativas para a formação de educadores autores e autônomos no trabalho com as tecnologias educacionais informatizadas. O suporte virtual oferecido pelo ambiente de aprendizagem foi, em sua opinião, importante, pois modificou a relação dos educadores com o conhecimento, possibilitando reflexão sobre as construções de cada um. A autonomia foi percebida quando os educadores passaram a alterar os ambientes criados, a criar *blogs* individuais e ambientes do projeto, a instalar programas no computador sem solicitação e a dialogar com colegas sobre os conhecimentos nas oficinas. Assim, destaca que o projeto teve como resultados o diálogo, a colaboração, a cooperação e a aprendizagem possibilitadas por meio das interações entre os participantes.

O artigo "Transformar o lócus de formação superior: ações integradoras no curso de Pedagogia", de Bruno e Silva (2005) trata sobre a experiência desenvolvida com uma turma do 4º semestre do Curso de Pedagogia. O objetivo da experiência era que os alunos de Pedagogia aprendessem a desenvolver um projeto ou uma oficina sobre Educação Infantil em ambiente de aprendizagem *on-line*, onde eles seriam mediadores do curso a distância.

A partir dessa proposta, o projeto foi desenvolvido com a participação de sete professoras de escolas de Educação Infantil da Rede Municipal da Grande São Paulo (professoras convidadas), e dos responsáveis pelo projeto, que interagiram com os/as trinta e nove alunos/as do Curso de Pedagogia. As professoras de Educação Infantil interagiram com os alunos de Pedagogia, contribuindo com

---

<sup>4</sup> No texto a autora não explicita o nome da proposta para preservar o anonimato requerido aos trabalhos da ANPEd.

situações práticas de Educação Infantil e discussões sobre teoria e prática cotidiana de escolas que tinham incorporado as Tecnologias de Informação e Comunicação ao fazer pedagógico.

Os autores consideraram importante destacar que, apesar de todas as avaliações positivas da participação dos alunos de Pedagogia, o processo de interação e participação em EAD não fluiu sem o constante incentivo dos docentes (pesquisadores) responsáveis pelo projeto. Mencionaram, ainda, que projetos semelhantes a estes impulsionaram a reflexão sobre o fazer cotidiano e sobre o trabalho coletivo desenvolvido no Ensino Superior propiciando a problematização da prática docente, tanto universitária como da escola básica.

O trabalho de Wunder (2006) intitulado "Fotografias como exercício de olhar" mostra uma experiência educativa com a mídia fotografia em cursos de formação de professores, realizadas no Centro de Formação de Professores (Ceforma) da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP. A pesquisa foi realizada por meio de dinâmicas em que a fotografia era trazida como uma linguagem produtora de discursos e conhecimentos. Num primeiro momento, os alunos/professores eram incitados a falar sobre os sentimentos que brotavam ao observarem diferentes fotografias, para, posteriormente, realizarem um ensaio fotográfico individual na/sobre a escola onde lecionavam. Como preparação para a elaboração do ensaio, o autor abordou algumas técnicas básicas da fotografia, como enquadramento, composição e jogo de luz e sombra. Foram criados diversos ensaios, cada qual enfatizando um tema do cotidiano escolar, escolhido e pesquisado por meio da observação e da fotografia pelos estudantes. Para o autor, os atos de fotografar e de observar fotografias foram compondo novas possibilidades de olhar para o cotidiano escolar, levando a uma reflexão dos professores pesquisados. Nos ensaios fotográficos individuais, os alunos/ professores expressaram a escola, evidenciando sentidos, desejos, questionamentos e encantamentos sobre este universo.

O trabalho apresentado por Freitas (2005) intitulado "Letramento digital e a formação de professores" foi desenvolvido com professores em formação inicial e com professores em atividade em escolas pública e particular. Tal pesquisa teve por objetivo compreender como os professores posicionavam-se diante da cultura tecnológica do computador e da internet. Utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas individuais e coletivas (grupos focais sob referencial do dialogismo

bakhtiniano) e observações interativas que incluíam a participação e compreensão do pesquisador.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores em formação inicial ainda não se integram à cibercultura. A autora menciona que eles fazem uso pessoal do computador, acessam a internet para comunicar-se através de *e-mail* e navegam na *web*. No entanto, não vinculam essas atividades à sua prática pedagógica. A pesquisa evidenciou, ainda, que o computador e a internet estão presentes no curso de Pedagogia, sendo levados pelos alunos que os utilizam, em especial, para a elaboração de trabalhos e de pesquisa na internet. A autora concluiu que há uma subutilização do computador e da internet na formação inicial dos professores, que se reflete também na sua futura prática pedagógica.

O trabalho apresentado por Nunes (2005) intitulado "As Tecnologias de Informação e Comunicação na capital e interior do Ceará: um estudo comparativo sobre a formação de professores" buscou analisar o uso das TIC's nos anos iniciais do ensino fundamental, por professores graduados em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; identificar o acesso dos alunos às TIC's e conhecer a experiência formativa dos alunos quanto ao uso dessas tecnologias, além de compreender os conhecimentos dos educandos quanto à utilização das TIC's. Tal pesquisa empregou como método o *survey* e, como instrumento, o questionário. Entre os dados levantados, o autor destacou que a grande maioria (94,4%) dos egressos tinha acesso à internet. Destes, 17,2% dos estudantes possuíam acesso à internet em suas casas e 37,9% utilizava a internet na universidade. Na sua maioria, os estudantes egressos do Curso de Pedagogia assinalaram não terem vivenciado, nas disciplinas da graduação, o uso das TIC's como recurso didático, independentemente se este era ou não uma disciplina específica sobre as TIC's. Para o autor, tal resultado denota uma formação com TIC's muito limitada. Embora a formação para as TIC's na graduação tenha sido limitada, os alunos mostraram possuir diversos conhecimentos (saber digitar, navegar na internet, passar/receber e-mail e usar editor de texto) relacionados às novas tecnologias. Porém, o autor concluiu que não foi a universidade a principal responsável pela formação dos alunos no uso das TIC's, visto que 79,3% dos entrevistados afirmaram haver adquirido tais conhecimentos fazendo curso fora da UECE.

A mesma temática foi abordada por Fernandes (2005) no trabalho intitulado "O computador/internet na formação de pedagogos: um diálogo possível?". A autora realizou uma pesquisa visando compreender, através das vozes de alunos do Curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino superior, qual o uso que estes fazem do computador/internet no seu próprio processo de formação inicial, bem como o que pensam a respeito da presença dessa tecnologia no ambiente escolar.

Para tal, ela utilizou, como instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevistas coletivas com alunos e professores do curso de Pedagogia. Os dados levantados mostram que os alunos utilizam o computador/internet para os mais variados fins, mas que, de um modo especial, o fazem em decorrência das necessidades de sua própria formação inicial. As potencialidades pedagógicas do instrumento ainda não são trabalhadas pelo curso de Pedagogia. Os professores utilizam o computador/internet para suas atividades pessoais, mas não o vêem como participante do processo ensino-aprendizagem, como instrumento transformador de uma cultura.

Fernandes (2005) concluiu que ocorre um não-aproveitamento, ou uma subutilização do computador/internet na dinâmica do curso de Pedagogia. Além disso, os professores não percebem as mudanças ocasionadas no ensino com o uso das novas tecnologias, assinalando que seria importante a obrigatoriedade de uma disciplina que abordasse o seu uso educacional.

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves e Nunes (2006) intitulada "Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores" teve por objetivo central analisar a formação e a prática dos professores do ensino médio quanto ao desenvolvimento do trabalho com as TIC's na escola. O trabalho caracterizou-se como um estudo de caso, que teve como instrumentos para coleta de dados a observação, a análise documental, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com docentes. Os autores apontaram que uma parcela significativa dos docentes (sem quantificar quantos ou quais) do ensino médio não recebeu, durante os cursos universitários, formação específica para lidar com as TIC's; tampouco participaram de momentos em que seus professores as utilizavam. Observaram que, apesar de existirem inúmeras estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir de softwares educativos, de World Wide Web – ambientes síncronos: *chats*, videoconferência e

assíncronos: listas, grupos de discussão, correio eletrônico etc., a utilização destes aplicativos e/ou ambientes só será possível se os professores tiverem oportunidade de acesso e orientação sobre seu uso. Perceberam que os professores possuem noções das possibilidades sobre o uso dos aparatos tecnológicos no ensino, pois, em alguns momentos, ressaltaram a multiplicidade de procedimentos que podem ser desenvolvidos nas diversas áreas do saber. Os pesquisadores identificaram que isso é uma situação ideal, ainda distante do contexto dos pesquisadores. Neste sentido, concluem que é preciso considerar as experiências, os distintos saberes e, sobretudo, a discussão do papel da tecnologia para o ensino médio, a fim de que os professores aprendam a usar pedagogicamente as tecnologias. Infere que os professores têm certo domínio das ferramentas tecnológicas, sem, entretanto, ter recebido formação específica para utilizá-las a serviço do processo de ensino e aprendizagem.

Além de trabalhos completos, selecionei para análise o pôster de Vilardell-Camas (2006) intitulado "O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas licenciaturas". Este trabalho refere-se ao estudo do uso da internet nos cursos de formação de professores da PUC/SP, buscando conhecer se os professores formados no ensino superior estão habilitados (de forma crítica e reflexiva) para o uso do computador com internet. A pesquisadora utilizou questionário, a fim de identificar como os alunos utilizavam a internet e, após, organizou uma revista *on-line* técnico-científica com a participação voluntária de vinte e seis pessoas, entre corpo docente, discente e técnico do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUCSP). A autora traz como conclusões parciais a percepção de que, no olhar discente, não há preocupação docente voltada ao uso pedagógico na construção de conhecimento por meio da internet. Mesmo os alunos utilizando as mídias digitais no dia-a-dia e tendo disciplinas voltadas para o uso da tecnologia na educação, ainda não têm a internet como fonte de pesquisa.

Ainda em relação aos trabalhos que enfocam a formação docente e ambientes digitais e virtuais de ensino presencial e a distância, destacam-se as pesquisas de Brum e Mendes (2005), intitulada "Construções da autonomia intelectual de alunos de curso normal superior na forma de EAD: um enfoque Piagetiano"; de Pesce (2005) "Formação de professores na contemporaneidade: a contribuição de ambientes digitais de aprendizagem" que desenvolve algumas

reflexões a partir de revisão teórica na área, e Corrêa (2005) “Do laboratório de informática às páginas da WEB – ambientes virtuais e contextos escolares”, que investigou práticas de letramento digital de professores/tutores em um laboratório de informática.

Devido ao fato de os referenciais e resultados desses autores assemelharem-se aos estudos descritos anteriormente, optei por não descrevê-los novamente neste capítulo.

As pesquisas aqui brevemente descritas evidenciam os usos, acessos e percepções dos estudantes de licenciatura em relação às mídias e tecnologias. Concluem que eles têm acesso a elas, e que os usos são variados de acordo com seus interesses particulares e com as necessidades relativas às atividade do curso em questão. As pesquisas revelam que os cursos de formação inicial – entendidos como espaço destinado à formação profissional dos estudantes – abordam as mídias ainda de maneira superficial no que se refere ao ensino delas em situação de ensino e de aprendizagem. Esse dado é revelado quando os estudantes não conseguem vincular as experiências vividas durante o curso às suas futuras práticas pedagógicas. As pesquisas apontam que a postura do estudante interfere na percepção didático/pedagógica dos meios em situação de ensino pelos alunos que ainda não se vêem como professores em formação.

#### **1.4 O problema e questões de pesquisa**

As experiências no projeto de pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq – e a prática no curso de Pedagogia foram mudando minha maneira de perceber a atividade docente. O que aprendi como estudante e como pesquisadora iniciante motivou-me a propor este projeto de pesquisa com o objetivo de investigar as relações de estudantes de Pedagogia com as mídias vividas em diferentes contextos, tempos e espaços e os saberes pedagógicos pré-profissionais, levantados a partir de suas lembranças e percepções sobre mídias em situações de ensino.

As pesquisas descritas anteriormente buscavam levantar as relações e saberes dos estudantes, no contexto presente de sua formação inicial. Porém, tendo

como pressuposto o fato de que os saberes docentes são constituídos ao longo da trajetória de vida dos professores, incluindo as experiências vividas no ambiente familiar e escolar, procurei atingir o objetivo da presente pesquisa levando em consideração as experiências vividas pelas estudantes com as mídias para além do contexto do curso de Pedagogia.

Isso porque, para Lima (2003), os cursos de formação inicial – considerados importantes para a ampliação dos referenciais dos estudantes – nem sempre propiciam a ressignificação das pré-concepções e/ou experiências pré-profissionais sobre ensino e aprendizagem construídas pelos estudantes ao longo de suas vivências.

Neste sentido, a investigação em questão buscou conhecer as vivências das estudantes com mídias ao longo de suas trajetórias de vida, para além (ou muito antes) de seus contextos de formação inicial. Entendo que estas vivências, chamadas experiências pré-profissionais (Tardif, 2002), auxiliam na constituição dos saberes dos professores em formação. Assim, as relações das estudantes podem significar diferentes fontes de saberes pedagógicos sobre mídias, constituídos por vivências e experiências marcantes, as quais podem revelar possíveis saberes e/ou percepções para o ensino e para a sua vida pessoal.

Para Tardif (2002), as fontes pré-profissionais dos saberes docentes são responsáveis pela constituição da bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas que os professores possuem sobre a prática docente. Essa bagagem constrói-se na imersão de práticas educativas que o estudante vivencia ao longo do contato com seus professores, amigos e familiares, de maneira que vai internalizando posturas, concepções e esquemas de ação docente, impregnados de afetos e conhecimentos.

Assim, levando em consideração as fontes pré-profissionais, construídas ao longo da trajetória de minha vida de estudante, em diferentes contextos, tempos e espaços (familiar/escolar), escolhi pesquisar as relações que estudantes do curso de Pedagogia da UFPel estabelecem com as mídias. Para o conhecimento do objeto de pesquisa, procurei responder às seguintes questões: Quando, onde e com quais mídias os estudantes de Pedagogia se relacionam? Que vivências possuem em relação às mídias dentro e fora do contexto escolar? Que saberes os estudantes expressaram sobre o ensino permeado pelas mídias?



## **CAPÍTULO II – MÍDIAS**

### **2.1 Mídias e linguagens midiáticas**

Adoto, nesta pesquisa, a conceituação de mídia trabalhada por Porto (2000, 2003), para a qual mídia é a grafia aportuguesada da palavra media (plural de medium, palavra latina que significa meio). Designa os meios de comunicação "utilizados como fontes de emoção e de idéias em mediação, participantes de tramas comunicacionais produzidas entre as pessoas"(PORTO, 2000, p.14). Neste contexto, as mídias ou meios de comunicação são considerados como um todo, incluindo os de massa (televisão, cinema, jornais, livros, revistas...) e os meios que envolvem grupos mais restritos (gravador, DVD player, fotografias, entrevistas, cartazes, painéis...).

Essas mídias são resultados de inovações tecnológicas de informação e comunicação. Foram criadas a partir da necessidade humana de comunicar-se e de "expressar sentimentos e opiniões e de registrar experiências e direitos" (KENSKI, 2007, p.27). Para facilitar a comunicação, o homem desenvolveu um tipo especial de tecnologia, chamada pela autora e por alguns teóricos "tecnologia da inteligência", cuja base é imaterial, existindo em forma de linguagem. Para que pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos.

Na atualidade, a construção de um novo tipo de sociedade está sendo determinada principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas tecnologias, disseminadas socialmente,

vêm alterando as qualificações profissionais e a maneira como os indivíduos vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e comunicam-se com outras pessoas e com todo o mundo.

As tecnologias, segundo Kenski (2007), representam a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, com determinadas formas de uso e aplicações. Algumas tecnologias estão em constante evolução, como os processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação.

Kenski (2007) ressalta que os veículos de massa são suportes midiáticos populares, com enorme penetração social. O processo de produção e o uso desses meios, baseados na linguagem oral, escrita e na mixagem entre som, imagem e movimento, compreendem tecnologias de informação e comunicação. Neste contexto, a televisão e as redes digitais, incluindo a internet, são resultados dos avanços tecnológicos das últimas décadas, que visam garantir novas formas de uso das tecnologias para a produção e propagação de informações, assim como para a interação e comunicação em tempo real.

Assim, as mídias, em geral, vêm postulando uma nova realidade para os processos de interação, comunicação, estudo, ensino, aprendizagem e entretenimento das pessoas, além de ampliar o seu acesso a notícias e informações.

Neste sentido, a reflexão sobre a linguagem das mídias mostra-se relevante. Na presente pesquisa adoto, Babin e Kouloumdjian (1989), Kenski (2003; 2007), Porto (1996; 2006) e Moran (1998; 2006) por serem autores que estudam as linguagens das mídias desde a televisão até a internet e seus periféricos.

Babin e Kouloumdjian (1989) estudam as linguagens do audiovisual a partir do delineamento de suas características que auxiliam no entendimento dos seus usuários. Para eles, a linguagem audiovisual é caracterizada como uma cultura da qual emanam outras formas de compreensão, para além da razão. O audiovisual possui diferentes linguagens que envolvem a mixagem com escrita, imagens e sons, associado à língua popular, à dramatização, à relação entre fundo e figura e à presença ao pé do ouvido.

Sobre a mixagem que compõe a linguagem das mídias, os autores entendem que esta depende de uma capacidade simbólica fortemente ligada à personalidade do telespectador e os diferentes sentidos que toca. Uma boa mixagem envolve técnica, arte e pessoas. Por exemplo, a revista é uma mixagem entre a textura, a cor do papel, a composição das páginas, a disposição das figuras e do texto, a propaganda, o estilo jornalístico, a distribuição das tintas, a escolha dos tipos, temas e sujeitos que envolve.

Outra característica do audiovisual é a linguagem popular. Os autores explicam que as mídias são de fácil entendimento e percepção, porque possibilitam uma relação primitiva, essencial, original e física entre os seres e as coisas. A linguagem popular evoca gesto e mímica, que se “cola à imagem” (BABIN e KOULOUMDJIAN, 1989, p.43). Neste sentido, a aceitação das mídias no cotidiano das pessoas acontece porque elas “[...] agem primeiro sobre uma solicitação dos sentidos antes de apelar para a inteligência. [Na linguagem popular a] estética e a capacidade de empatia são bem mais privilegiadas que a reflexão” (BABIN e KOULOUMDJIAN, 1989, p.41).

A linguagem das mídias é constituída de dramatização. Os autores entendem esta característica presente nos meios uma vez que as mídias se utilizam, em profusão, dos efeitos das imagens e/ou de acontecimentos. A dramatização está nos títulos de jornais, nos cartazes de cinema, nas mudanças repentinas de planos e nas músicas da televisão em variadas seqüências. Estes recursos do audiovisual captam a atenção do telespectador, despertando cada vez mais o gosto de ver e ouvir o que está presente no meio. Para Babin e Kouloumdjian (1989, p.41), acompanhar as mídias é viver no drama que está presente nos noticiários, nos filmes e nos jogos. Um drama que representa ação e gera tensão. As mídias trabalham com a ficção, com o sensacionalismo e o inusitado. Neste sentido, sua produção demanda criatividade.

O sentido e a eficácia de uma mensagem midiática dependem de efeitos especiais provocados pelas relações de diferença e de distância entre fundo e figura; texto e contexto; voz e silêncio; música e imagem; tonalidades da palavra e cores existentes. A mensagem tem sentido no efeito que a distância entre figura e fundo produzem nas pessoas; na correspondência entre os seus desejos e as formas de seu inconsciente com a imagem. A relação figura-campo determina uma

vibração especial que afeta os indivíduos, pois se apresenta como uma forte presença “ao pé do ouvido” dos telespectadores.

O efeito de presença provocado pelo som é caracterizado pelo poder das vibrações que exercem sobre o corpo; escuta-se música com o corpo inteiro. A sintonização do som com tons harmônicos e possantes gera efeitos de hesitação, de medo ou de decisão que nenhum ouvido capta em tempo real. Neste contexto, sintonizada e amplificada pela eletrônica, a voz do indivíduo constitui o campo que acentua, realça ou esconde as palavras. Babin e Kouloumdjian (1989) descrevem que os meios lançam o ouvinte para dentro de um acontecimento ou de uma situação, criando, através da música, um clima ou uma condição passional; através da imagem, o tempo e o espaço e, através da palavra, a estrutura do acontecimento ou fato.

Com estas técnicas e efeitos sonoros, a música serve como "evocação, lembrança (de situações passadas), de ilustração - associadas a personagens do presente, como nas telenovelas - e de criação de expectativas, antecipando reações e informações" (MORAN, 2006, p.37).

A imagem televisiva, para Babin e Kouloumdjian “nos faz, de certa forma, penetrar numa intimidade específica, intimidade que habitualmente não nos é dada nos contatos humanos” (1989, p.49). Isso se deve ao poder da transmissão visual que pode mostrar aspectos de uma situação que, pelo olho humano, passariam despercebidos.

Para Moran (2006), e Babin e Kouloumdjian (1989), a linguagem audiovisual é definida como sensorial e visual, integrada por diferentes linguagens (musical, falada, escrita; som imagem e narrativa) que interagem superpostas e interligadas, dentro de um contexto comunicacional afetivo e de forte impacto emocional. Esses elementos, para Moran (2006), seduzem, informam, entretêm, projetam para outras realidades (no imaginário) e para outros tempos e espaços. Com esse poder, muitos meios transmitem, subliminarmente ou não, valores, idéias e até mesmo ajudam a criar novas necessidades.

Complementando estas idéias, faz-se necessário, em função da realidade atual, mencionar as características das mídias digitais.

Para Kenski (2007), as mídias digitais evidenciam linguagens baseadas em códigos binários, articuladas com as tecnologias eletrônicas de informação e comunicação que englobam aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. Para a autora,

a tecnologia digital rompe com as formas narrativas e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e seqüencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes. (KENSKI, 2007, p.33)

Essas linguagens têm como base os hipertextos, caracterizados por seqüências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto. Porém, se, no meio desse encadeamento de textos, houver outras mídias, como, por exemplo, fotos, vídeos ou sons, o documento passa a ser caracterizado como uma hipermídia.

Os hipertextos e as hipermídias reconfiguram a forma como as pessoas lêem e acessam as informações. Para a autora, a facilidade de navegação, manipulação e a liberdade de estrutura estimulam a parceria e a interação do usuário com as informações. Além disso, a estrutura desses documentos permite que sejam acessados de diferentes formas. É possível assistir a um vídeo, ver imagens de vários ângulos, ter acesso a fotos, desenhos, textos, sons, poesias, num mesmo tempo e em tela de computador. “É você que dá os saltos entre os muitos tipos de informações disponíveis e define o caminho que mais lhe interessa para aprender” (KENSKI, 2007, p.32).

A linguagem digital, expressa em múltiplas tecnologias de informação e comunicação, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento.

Para Kenski, o poder da linguagem digital, baseado no acesso aos computadores (e periféricos), à internet, aos jogos eletrônicos, cria possibilidades de aplicações das mídias e “influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional” (2007, p.33).

Para a autora, a internet é como “uma imensa e complexa rede de meios de comunicação, instalada em quase todos os países do mundo [que], interliga pessoas e organizações permanentemente” (KENSKI, 2007, p.33). Na sociedade atual, a internet, para além da comunicação entre as pessoas, é usada para fazer negócios, comprar, vender, trocar informações e experiências, aprender, desenvolver pesquisas e projetos, namorar, jogar, conversar, viver novas vidas, em pequenos grupos ou em comunidades mais amplas.

Com o desenvolvimento dessas tecnologias e o acesso às diferentes linguagens e informações, as formas de comunicação entre as pessoas alteraram-se. Os indivíduos passaram a ter “uma relação mais pessoal e dinâmica com as informações e uma interação mais freqüente com as fontes, sejam elas pessoas ou banco de dados localizados em qualquer lugar do mundo” (KENSKI, 2007, p.34).

Na era das tecnologias e/ou mídias, comportamentos, práticas, informações e saberes alteram-se com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação.

Porto (2006), ao refletir sobre as características das linguagens midiáticas, em especial a linguagem dos jogos eletrônicos, destaca sua dimensão lúdica que, associada à emoção e aos sentidos, permitem ao usuário novos modos de interação, diversão e aprendizagem.

A autora ressalta que a recepção individualizada, característica dos meios eletrônicos e digitais de comunicação e entretenimento, permite que cada usuário se relacione de forma diferente com as informações, conhecimentos e linguagens. “Cada um utiliza suas representações pessoais e sociais para compor sua leitura e interação /ou recriar valores e conceitos” (PORTO, 2006, p.46).

Os jogos eletrônicos permitem ao usuário interatividade e participação, assumindo ele o papel de sujeito da situação. Neles o usuário é estimulado a querer participar, a discutir e compartilhar as descobertas com os amigos. Para Porto (2006), o usuário identifica-se intensamente com o enredo, vivendo, mesmo que por procuração, uma relação com sentido. Sua interação acontece com a máquina, com os personagens e situações nela presentes. Nesse processo, ele explora caminhos, cria e experimenta possibilidades.

A realidade virtual dos meios eletrônicos permite que o indivíduo interaja com a realidade das imagens, criando elementos próprios para entender a situação virtual e significá-la na interação. Assim, entende que o prazer na aprendizagem pode tanto ser obtido com modernas tecnologias – videogame e a internet – como com tecnologias mais tradicionais – leitura e escritura de textos – desde que respondam aos anseios e imaginários dos usuários, propiciando-lhes vivências significativas.

## **2.2 As mídias no contexto pedagógico educativo**

Costa (2005), Moran (1993; 2006) e Porto (1996; 1998; 2002; 2003; 2005) estudam/pesquisam as mídias no contexto de ensino escolar. Percebem-nas como mediadoras nas relações dos professores com os alunos, destes com os seus pares e com os conteúdos escolares. Essas relações, assinalam os autores, promovem uma aproximação dos conteúdos escolares com a vida cotidiana dos alunos, facilitando-lhes a aprendizagem.

Costa (2005), refletindo sobre o uso pedagógico das mídias, assinala que elas possibilitam as seguintes perspectivas de trabalho:

- Educação para os meios: o trabalho pedagógico envolve o desvendamento dos processos de produção de imagem através do uso de programas transmitidos pelos meios de comunicação de massa. Também fazem parte desta perspectiva a realização de experiências de avaliação crítica dos programas e análise de seu conteúdo, visando desvendar intencionalidades dos meios.
- Ilustração de conteúdos científicos: o trabalho pedagógico envolve a abordagem de temáticas científicas que fazem parte do currículo escolar a partir de filmes, fotografias, reportagens, matérias difundidas pelas mídias, que visam explicar fenômenos do cotidiano.
- Estudo das estruturas dialógicas e narrativas das mídias: esta metodologia de trabalho pedagógico possibilita a abordagem de filmes, telenovelas, entre outras mídias audiovisuais, digitais e impressas.

- Desenvolvimento de habilidades cognitivas: esta metodologia envolve a realização de exercícios para o desenvolvimento da atenção, memória e raciocínio. Tais atividades, segundo Costa (2005), tornam-se mais prazerosas para os alunos, pois estes já possuem familiaridade com os formatos e conteúdos das mídias.
- Aplicação de conceitos e avaliação: envolve o estudo comparativo entre informações históricas e a forma como o tema é retratado em novelas, seriados ou filmes, enfocando a comparação entre realidade e ficção.
- Produção de textos em vídeo: com essa metodologia, o professor possibilita a realização de trabalhos com a linguagem das mídias (em especial as televisivas), para a produção de textos e para o desenvolvimento da capacidade expressiva com o uso de câmeras de vídeo em situação pedagógica.

Complementando essas idéias, encontramos em Moran (1993) algumas sugestões metodológicas para a abordagem das mídias no contexto de ensino. Para ele, a escola pode estabelecer **pontes** com os meios de comunicação, utilizando-os como **motivação** do conteúdo de ensino, como **ponto de partida** para o estudo de um novo assunto ou, ainda, para **apresentar** o próprio conteúdo de ensino. Além disso, as mídias podem ser usadas como **objeto de análise** e de **estudos críticos**. O autor menciona que a escola pode combinar as produções escritas convencionais com as novas produções audiovisuais, em vídeo, por exemplo, para auxiliar o aluno a se expressar de forma mais viva e completa.

Tanto Costa (2005) quanto Moran (2006) exploram a abordagem dos meios de comunicação nas escolas a partir da leitura crítica de suas mensagens. Neste sentido, Porto (2000) acredita ser responsabilidade da escola auxiliar no entendimento e na reflexão sobre o que está presente nas imagens/mensagens das mídias e encaminhar para a percepção do que está por trás de suas linguagens, na maioria das vezes, icônicas. A escola, nesta perspectiva, possibilita, segundo Porto, que os alunos, "agentes sociais por natureza, mergulhem na realidade das imagens/mensagens, procurando, primeiramente, compreendê-las pelas experiências, para depois proceder ao distanciamento reflexivo e pensar sobre ela" (2000, p.130).



Complementando esta idéia, Porto (1998, p.28), ressalta que “[...] a relação da escola com os meios de comunicação vai além da formação do receptor crítico”. Para a autora, a dimensão dos desdobramentos educacionais e comunicacionais que as linguagens e temas das mídias propiciam, vai além dos objetivos da educação para a mídia, cuja preocupação maior se completa numa relação lúcida (crítica) de usuário com os meios de comunicação.

A autora entende que o papel prioritário da escola não seja apenas a alfabetização para as mídias, porque estaria, assim, reproduzindo o modelo cognoscitivo até então adotado pela escola. A autora afirma que os meios estão na escola, não apenas na forma de recursos ou procedimentos de ensino, mas na cultura dos alunos, e os professores devem trabalhar com esta cultura, interligando-a aos meios como processos de relações e de criações.

É sob esta perspectiva que apresento a Pedagogia da Comunicação, uma teoria pedagógico-comunicacional, estudada por Porto (1996; 1998; 2000; 2002; 2003; 2005), Gutiérrez (2000) e Penteado (2002), que entendem a educação e comunicação como uma teoria processual e interdiscursiva,

[...] que se configura como espaço de relações e interações entre sujeitos, mediados com e pelas mídias em situações de ensino e de aprendizagem, para a construção conjunta de uma realidade que implica o reconhecimento da participação ativa do outro como sujeito (individual e social), com responsabilidade e ações transformadoras de sua realidade (PORTO, 2003, p.80).

Nessa teoria, o conhecimento é tratado de forma mais global (ênfatisando as emoções, sensibilidades, vivências corporais e diferentes linguagens presentes na escola) e local (contextos dos sujeitos).

Porto (1998) compreende que essa postura educativa vai além do uso das tecnologias na escola como ferramentas e/ou recursos de um ensino preocupado com a ilustração de proposições, que, freqüentemente, se completa com a tomada da representação pela realidade, subaproveitando a potencialidade reveladora da representação utilizada e distorcendo a realidade que pretende ser focalizada.

Segundo a autora (PORTO 1996; 1998; 2002), a Pedagogia da Comunicação está fundamentada em alguns princípios fundamentais:

- a atividade didática é entendida como um ato comunicativo e integrador, que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana com os meios de comunicação e através deles;
- o espaço escolar é compreendido como um ambiente de situações e vivências, que integram conhecimentos de senso comum aos tradicionais e cientificamente estudados na escola, despertando o interesse do aluno para o cotidiano e para os processos de cidadania que se vive na escola;
- as experiências pedagógicas são construídas pelos sujeitos escolares a partir das informações, saberes e linguagens presentes nos meios de comunicação;
- o educando é entendido como sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação através de diferentes formas de expressão criativa: livro, jornal, revista, vídeo, TV.
- as relações entre o pessoal e o grupal, o sensorial e o racional, o abstrato e o concreto estão presente nas situações pedagógicas com os meios de comunicação.

Neste sentido, a autora entende que as mídias em processos pedagógicos servem "não para a coleção e armazenamento de informações, mas para o processamento, (re)apropriação e (trans)formação de informações, conceitos e valores cada vez mais disponíveis na realidade dos indivíduos – nas suas relações e nos meios de comunicação" (2003, p.83). Além disso, as mídias podem mobilizar e despertar os indivíduos para outras experiências e/ou conhecimentos.

Na utilização de metodologias dialógico-participativas com o uso de imagens fixas e em movimento, Porto (1998, 2002, 2005) assinala que elas propiciam aos alunos e professores refletirem sobre suas individualidades, seus saberes e suas práticas escolares, permitindo-lhes trazerem para debate sentimentos, emoções e vivências pessoais. Neste contexto, a autora propõe o uso das mídias em situação de interação entre pessoas em uma atitude pedagógica que leva em consideração a intuição, as relações afetivas, as associações, a criatividade, a abertura para o novo, sem perder de vista a postura de ampliação de horizontes educativos e a abertura para a aprendizagem. Assim, propõe uma pedagogia que estabelece comunicação

escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação e suas linguagens (PORTO, 1998; 2002).

## **CAPÍTULO III - SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL**

### **3.1 Saberes docentes: natureza e fontes**

Os estudos na área da formação docente estão voltados, nas duas últimas décadas, para as questões dos saberes produzidos por professores no âmbito da sua própria prática, levando em consideração as referências recebidas por eles no ambiente profissional, escolar e social. Esses estudos têm como foco a experiência pessoal e profissional do professor, pois esta representa as principais fontes dos saberes docentes.

Tardif (2002) e Lima (2002; 2003) são autores estudados neste trabalho porque investem em estudos sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência. Esses autores compartilham a idéia de que a formação do professor envolve um processo de longa duração, abrangendo todo o período da sua trajetória de vida a partir de referências do contexto da escola onde estudou, do contexto familiar e dos amigos com quem conviveu. A prática do professor é permeada por valores, suposições, pré-concepções e crenças pessoais construídas em circunstâncias de sua vida pessoal e profissional. Assim, a formação docente não acontece apenas no tempo e espaço de sua formação inicial.

Tardif (2002) investiga os saberes relacionando-os ao contexto mais amplo da profissão docente, ou seja, a sua construção histórica dentro e fora do ambiente escolar. O autor localiza o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o sujeito e o sistema, com o objetivo de captar a sua natureza social e individual como um todo. Entende o “saber” como uma área da educação interligada às outras realidades sociais, organizacionais e humanas, nas quais os professores

encontram-se inseridos. Para o autor, os saberes docentes compreendem os conhecimentos de cunho científico e técnico, os conhecimentos experienciais mobilizados por eles na ação (saber-fazer) e os conhecimentos relativos às competências e habilidades que servem de base para o seu ofício de ser professor.

Os saberes expressos pelos professores são de caráter discursivo, racionais e argumentativos, os quais estão apoiados em crenças, valores e subjetividades. Tardif assinala que o saber profissional está na confluência entre “[...] várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (2002, p. 64). O autor analisa o saber do professor a partir de seis fios condutores.

O primeiro fio condutor de análise diz respeito às relações estabelecidas pelo professor com o seu trabalho na escola e na sala de aula. Para Tardif (2002), são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para o professor enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor entende que o saber dos professores, presente no exercício da ação docente, é plural, compósito, heterogêneo e de naturezas diferentes. O terceiro fio condutor de análise dos saberes docentes diz respeito à sua temporalidade, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor focaliza os saberes docentes como oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus* de agir, ou seja, adquire disposições para ensinar na e pela prática real. O quinto fio condutor expressa a idéia de interatividade com o objeto de trabalho fundamentalmente, mediado pela interação humana. O sexto e último fio condutor de análise dos saberes docentes é decorrente dos anteriores, porque expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, na qual há que se considerar os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano.

Para o autor, os fundamentos do saber-ensinar são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Os **saberes existenciais** são caracterizados pela compreensão do professor como um profissional que, durante a ação educativa, pensa com a vida e não somente com o intelecto. Ele pensa com o que viveu, com o que acumulou em termos de experiência de vida, considerando aspectos emocionais e afetivos. A cognição do professor é cumulativa e parece ser

interpretativa e lingüística, e não computacional, ou seja, ela é menos um sistema cognitivo de processamento de informação do que um processo discursivo e narrativo, envolvendo sentimentos, imagens e metáforas de relações enraizadas na história de vida da pessoa – história essa portadora de sentido e linguagens.

Os **saberes sociais** do professor provêm de diversas fontes sociais, como por exemplo, dos ambientes familiar, escolar e universitário. São saberes adquiridos na infância e adolescência, na formação profissional e no ingresso na profissão. Por isso, são compreendidos por tempos sociais diferentes, produzidos e legitimados por determinados grupos sociais. Neste sentido, a consciência profissional do professor parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização (saberes curriculares, disciplinares e científicos) exteriores ao seu trabalho.

Os saberes ligados à ação do professor e que servem de base ao ensino são denominados, por ele, **pragmáticos**. São saberes práticos e normativos, tendo sua utilização dependente da adequação às funções, problemas e situações de trabalho. A cognição do professor é condicionada por sua atividade. Eles são interativos, sendo mobilizados e adquiridos no âmbito das interações.

Tardif (2002) ainda caracteriza os saberes docentes como **plurais** (pluralidade de saberes e fontes); **heterogêneos** (reúnem saberes de natureza completamente distintas: competências, saber-ser, saber-fazer, posturas, valores; saberes das ciências da educação, diferentes campos disciplinares); **compostos** (comportam combinação variável de elementos, diversificados e contraditórios entre eles; dizem respeito ora a saberes formais, precisos e determinados, de um lado, ora aos informais, imprecisos e de grande indeterminação, de outro). São saberes **hierárquicos** (manifestam-se em diferentes níveis e considerando as exigências de cada situação); são **interativos e relacionais**, produzidos nas diferentes interações que os professores estabelecem na realização de seu trabalho, em relação ao outro; são **trabalhados** (relacionados ao trabalho docente, moldado no exercício de ser professor).

Neste sentido, os estudos realizados por Tardif (2002) e Borges (2004) sobre os saberes docentes privilegiam o contexto da prática profissional como o espaço em que estes são propriamente construídos, legitimados ou edificados. Contudo, é a partir da compreensão sobre a temporalidade do saber que

fundamento a presente pesquisa, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida, na experiência pessoal e nas fontes referentes pré-profissionais dos indivíduos (TARDIF, 2002).

Este aspecto também é referendado por Borges (2004), que, amparada nas idéias de Wideen, Mayer-Smith e Moon, (1998) argumenta que os saberes temporais

inscrevem-se no tempo, fazem parte da história do estudante/professor muito antes do processo de formação inicial. Incorporam experiências pessoais de toda ordem [...] De modo que muitas das pré-concepções e crenças que os docentes põem em prática decorrem de suas experiências anteriores ou como estudantes, durante o processo de escolarização, a ponto de quase não serem abaladas durante o processo de formação inicial. (BORGES, 2007, p.82)

Assim, mesmo entendendo que o contexto profissional é tido como campo prioritário na constituição dos saberes, acredito que a história de vida do estudante também apresenta indícios de saberes profissionais que serão futuramente validados em sua prática profissional. Este pressuposto está fundamentado, também, em alguns apontamentos de Tardif (2002) no que tange às referências pré-profissionais dos futuros professores.

Para Tardif (2002), a formação docente compreende uma trajetória de vida, uma história vivenciada, narrada e interpretada em diferentes cenários, caracterizadas como contextos das fontes pré-profissionais. Essas fontes são responsáveis pela constituição da bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas que os professores possuem sobre a prática docente. Esta bagagem constrói-se na imersão de práticas educativas que o estudante vivencia em torno de 16 anos em contato com a escola (15.000 horas). Neste espaço, ao longo do contato com professores, amigos e familiares, ele vai internalizando posturas, concepções e esquemas de ação docente, impregnados de afetos e conhecimentos.

Com a intenção de identificar a construção dos saberes docentes no contexto de formação inicial, Tardif (2002, p. 73) menciona pesquisas realizadas em 1993 por Raymont, Butt e Yamagishi, que investigaram essa temática a partir de autobiografias de estudantes em formação inicial. Essas pesquisas apontam que as experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério auxiliam não somente na escolha da profissão, mas na prática pedagógica e na identidade

pessoal do professor. Dentre os vários fenômenos que confirmam tal constatação, são apontados: a vida familiar, como referência na constituição da postura da pessoa em relação ao ensino; as experiências escolares anteriores, as relações determinantes com professores e as experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extra-escolares.

Para esses autores, está presente nos alunos em formação, “[...] a persistência de saberes sobre a adolescência expressos em termos de impressões, de percepções globais e de juízos indiferenciados, fortemente impregnados de afetos. Tais saberes comportam padrões de atribuições, explicações, teorias psicológicas implícitas referentes às diversas características dos adolescentes” (TARDIF, 2002, p.73).

Nesta mesma pesquisa, Tardif (2002) identificou, por meio dos escritos autobiográficos, que as fontes das representações dos futuros professores estão referenciadas em experiências vividas com familiares, amigos e outros sujeitos em relações amorosas. Assim, infere que os trabalhos biográficos permitem

[...] identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas freqüentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício do professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão de classe, etc. (TARDIF, 2002, p. 73)

Os alunos-professores percebem o ensino e a aprendizagem a partir do mesmo sistema de organização de quando eram alunos, ou seja, eles “rejeitam a idéia de que os alunos [futuros professores] estejam sendo passivos quando ouvem o professor. O que conta é que o professor apresente os conhecimentos de maneira interessante para os alunos” (TARDIF, 2002, p. 74). Esta concepção sugere uma visão tradicional do modelo tecnicista de ensino, em que a ênfase está na transmissão do conteúdo pelo professor. O centro da preocupação desses professores está em torno de modelos e técnicas de ensino, descuidando a atenção sobre o conhecimento dos processos e estágios individuais de aprendizagem do aluno.

Holt-Reynolds, no empreendimento de pesquisas com estudantes em formação inicial, concluiu que



[...] a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. Eles dizem ter aprendido através de aulas expositivas em que o professor apresentava a matéria de tal maneira que despertava e mantinha o interesse dos alunos. (*apud* TARDIF, 2002, p. 75)

Desta forma, os estudantes (em situação de estágio) buscavam manter/reproduzir a prática vivida como estudantes, agora com seus alunos, pois, se eles aprenderam assim, acreditavam que deveriam agir assim com seus alunos. Estes dados confirmam que as crenças dos estudantes em formação inicial remetem a “esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através dos tempos [...] são esses esquemas que, em parte, dão origem à rotinização do ensino, na medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor” (TARDIF, 2002, p.75).

### **3.2 Formação inicial – curso de Pedagogia**

Neste subcapítulo, utilizo os referenciais teóricos de Tardif (2002) e Lima (2003) para refletir sobre a importância do curso de formação inicial – Pedagogia – na construção e/ou ressignificação dos referenciais e saberes dos estudantes sobre sua aprendizagem profissional. Ambos os autores estudam e pesquisam as aprendizagens construídas por alunos no contexto de formação inicial, mais especificamente, no curso de Pedagogia.

Lima (2003), ao investigar as influências do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de *alunos-já-professores*, desvendou locais, instituições, pessoas e contextos que contribuíram para a aprendizagem da docência. Destaca, dentre as fontes e referências para a aprendizagem profissional, a experiência do profissional em formação, adquirida com a prática de aula, o diálogo com os colegas de Pedagogia, a dinâmica da escola, os cursos de extensão, o apoio institucional das Secretarias de Educação.

Para a autora, as situações vivenciadas pelos estudantes são fundamentais para o processo de aprendizagem profissional da docência, já que os ajudaram a

compreender a sociedade e também o trabalho que acontece no interior da sala de aula. Os dados de sua pesquisa<sup>5</sup> revelaram que a aprendizagem profissional da docência é um processo complexo, multidimensional, marcado pela prática cotidiana e por valores pessoais. Outrossim revelaram, ainda, que as informações, vivências, experiências, práticas, conhecimentos e teorias veiculadas pelo curso de Pedagogia representavam uma oportunidade fundamental de aprendizagem aos *alunos-já-professores*, na medida em que se articulavam às suas vivências e às suas experiências cotidianas de sala de aula. Portanto, este estudo indicou que a formação docente transcende o curso de formação, mas não pode prescindir dele.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa realizada por Lima (2003) são ricos em argumentos que solidificam a importância do curso de Pedagogia para a criação de marcos de referência e de esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar e favorecer o melhor entendimento da prática profissional.

Os participantes mencionaram que o curso de Pedagogia permitiu que eles passassem “[...] por um significativo processo de mudança [pessoal], responsável por redimensionar suas concepções e práticas” (LIMA, 2003, p. 233). Dentre alguns aspectos citados, destacam-se: o reconhecimento de si, do outro e das individualidades (contribuições pessoais e profissionais colhidas da disciplina de Psicologia); a ampliação da forma de articulação entre as várias áreas do conhecimento; a incorporação, pela observação e vivência com os professores do curso, de posturas, estilos, atitudes, além da ampliação de conhecimentos quanto aos conteúdos e às diferentes metodologias estudados no curso.

Com os depoimentos, a pesquisadora concluiu que, no curso de Pedagogia, os *alunos-já-professores* foram impulsionados para a mudança, aprenderam a refletir, desenvolveram autonomia na condução do trabalho e conquistaram elementos para estabelecer relações entre o conhecimento científico e o do aluno. Encontraram, no curso, um importante suporte para desenvolver aprendizagens nos âmbitos científico, intelectual, cultural, contextual, psicopedagógico, didático e pessoal e, ao fazê-lo, conquistaram conhecimentos do ofício (LIMA, 2003).

---

<sup>5</sup> A pesquisa de Lima (2003) tinha por objetivo desvendar as influências do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. Para isto, selecionou e entrevistou 6 alunos do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, em efetivo exercício profissional, nas séries iniciais do ensino fundamental da rede escolar pública.

Contudo, a autora verificou que, para alguns estudantes já professores, as referências pré-profissionais, ou adquiridas fora do contexto de formação inicial, mostravam-se fortemente arraigadas sobre como pensavam o ensino e a aprendizagem, tanto que, para estes, o curso de Pedagogia não possibilitou mudanças em suas concepções. Isso evidencia o quanto é difícil modificar as pré-concepções constituídas antes do ingresso no curso de formação porque “[...] ao longo de seu percurso escolar e profissional, essas concepções foram sendo reafirmadas e consolidadas, razão pela qual a fertilidade do curso de Pedagogia se mostrou limitada para desalojá-las” (LIMA, 2003, p. 249).

Para a autora, os professores não adquirem consciência automática de como lidar com as situações de sala de aula; e nem sobre as concepções ambientais de seus contextos de atuação. Assim, o curso de Pedagogia é um espaço formal estabelecido para que os professores tenham “[...] acesso aos saberes pedagógicos e às áreas específicas, que os capacitam à docência, assim como para compartilharem os saberes da experiência, que adquiriram ao longo do seu desenvolvimento escolar e profissional” (LIMA, 2003, p. 216).

Lima (2003) acredita que a formação inicial é importante para a sistematização das informações que o professor possui acerca de seu ofício, bem como para a reflexão sobre os saberes discentes, fazendo com que o professor busque aprimorar-se e, quando necessário, mude as concepções prévias, superando o senso comum e o conceito espontâneo sobre o que seja ensinar.

A formação inicial é entendida por Tardif (2002) e Lima (2003) em íntima relação com o trabalho concreto da escola, em suas dimensões teóricas e práticas. Essa idéia segue uma lógica de formação profissional baseada na análise de práticas, tarefas e conhecimentos dos estudantes (professores) sobre a profissão. A formação inicial é, portanto, um meio para possibilitar um saber-fazer prático racional (TARDIF, 2002), fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Assim, o conhecimento-base constitui-se a partir de vivências e análise de práticas concretas de professores e de alunos que permitem o diálogo entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre as experiências concretas de ambos na sala de aula.

## **CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 O contexto de pesquisa**

Para desenvolver a investigação sobre a relação de estudantes de Pedagogia com as mídias, escolhi um grupo de estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas. Justifico a escolha (deste contexto), pois minha formação como docente e pesquisadora aconteceu nesse espaço. Além do mais, a Faculdade de Educação da UFPel mostrou ser um espaço propício e aberto para o desenvolvimento da presente investigação, embora, no decorrer do processo, os estudantes, sujeitos desta pesquisa, não tenham evidenciado a disponibilidade esperada.

#### **O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas**

A Universidade Federal de Pelotas – UFPel – com sede no município de Pelotas – Rio Grande do Sul, foi criada pelo Decreto-Lei nº 750, em 1969, na época composta pelas seguintes unidades: Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Faculdade de Ciências Domésticas, Faculdade de Veterinária, então vinculadas à Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia e o Instituto de Sociologia e Política que pertenciam à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Naquele ano, por meio do Decreto-Lei nº 65.881, à UFPel integraram-se, além daquele núcleo formador, as seguintes unidades acadêmicas: Instituto de Biologia, de Ciências Humanas, de Química e Geociências,

de Física e Matemática e de Artes, e as seguintes Instituições: Escola de Belas Artes, a Escola de Medicina da Instituição Pró-Ensino Superior do Sul do Estado e o Conservatório de Música de Pelotas. Além desses, outros órgãos suplementares juntaram-se à universidade: a Estação Experimental de Piratini, o Centro de Treinamento e Informação do Sul, a Imprensa Universitária, a Biblioteca Central, o Museu, a Casa para Estudante e, como órgãos complementares, o Colégio Agrícola Visconde da Graça e o Colégio de Economia Doméstica Rural. (UFPEL, 2006, 2007).

No decorrer de sua existência, os cursos foram criados, incorporados, transformados e alguns, extintos. Atualmente, a UFPel, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFPEL, 2006), conta com vinte e uma Unidades Acadêmicas que desenvolvem atividades de extensão universitária, pesquisa científica e ensino (médio, superior e de pós-graduação), reunidas em cinco áreas fundamentais, a saber: I - Ciências Agrárias, II – Ciências Biológicas, III – Ciências Exatas e Tecnologia, IV – Ciências Humanas e V – Letras e Artes.

O curso de Pedagogia foi criado em 1978, através de Portaria/UFPel nº 638/78 de 24/10/1978 e reconhecido pela Portaria/MEC nº 92 de 08/03/1984, publicada no Diário Oficial da união em 09/03/1984. Funciona nas dependências da Faculdade de Educação (FaE), localizada na área de Ciências Humanas.

O curso confere a titulação de licenciatura em Pedagogia, com duração de 4 anos e meio (9 semestres), compreendendo uma carga horária total de 3.577 h (três mil, quinhentas e setenta e sete horas). Possui turmas nos turnos da tarde e da noite. O turno da noite foi implantado no segundo semestre de 2006, como forma de atender à classe trabalhadora (formada por professores que já atuam na área) e aos leigos em geral. O ingresso no curso é mediante o vestibular e, atualmente, vem oferecendo 55 vagas para o turno vespertino e 50 vagas para o noturno.

Desde 2001, a formação de professores no curso de Pedagogia da FaE/UFPel vem sendo desenvolvida a partir de um projeto curricular organizado em blocos temáticos com as diferentes áreas do saber, visando amenizar a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática.

Tambara (2006, p. 236) destaca que a Pedagogia “[...] tem significativo avanço no preparo de pedagogos, com uma formação menos compartimentalizada, eliminando a segmentação que era a lógica do currículo anterior”.

Essa reforma curricular é apontada por Tambara (2006, p. 235) como uma das conquistas da Faculdade de Educação nos seus 30 anos de existência, junto com a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício – Séries Iniciais (no período de 1998 a 2006) e da implantação do curso de Pedagogia no horário noturno em 2006.

Mesmo depois da Reforma Curricular, o currículo da Pedagogia da FaE/UFPeI tem sido aprimorado, adaptando-se, recentemente, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução do CNE/ CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2007).

O currículo do curso está organizado em cinco grandes blocos temáticos, que se constituem em eixos ou núcleos de estudos, que servem de referência para a distribuição das disciplinas nos nove semestres letivos (UFPEL, 2006). Estes eixos são responsáveis pela articulação entre os blocos temáticos semestrais, permeando e organizando os conteúdos e modos de operacionalização do trabalho pedagógico, proporcionando, assim, a articulação entre os blocos que tem com base um tema de estudo. São os seguintes os blocos temáticos: Escola, Cultura e Sociedade; Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização; Teoria e Prática Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Práticas Educativas em Educação Infantil; e Atividades Complementares de Graduação.

O atual currículo prevê que a linguagem<sup>6</sup> esteja presente em todo o trabalho de problematização, aprofundamento e sistematização, como instrumental de pensamento e comunicação indispensável no convívio humano e na profissão docente. O curso tem como habilitações: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. (UFPEL, 2006).

Está estabelecido no Projeto Pedagógico do curso que a forma de organização e desenvolvimento dos blocos temáticos são de decisão do respectivo corpo docente, através do planejamento coletivo, no início de cada semestre,

---

<sup>6</sup> Não consta no documento qual o conceito que o curso entende por linguagem.

podendo ser por módulos (uma ou mais disciplinas) ou por objetivos dos blocos que sugerem e/ou delimitam conteúdos e formas de trabalho. Algumas disciplinas são trabalhadas por dois ou mais professores juntos no mesmo espaço de sala de aula.

O curso tem como objetivos realizar estudos epistemológicos, na perspectiva da docência, tendo como eixo norteador a integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade. Visa oportunizar condições teórico-reflexivas necessárias para que o educando possa tornar-se efetivo participante no desenvolvimento do projeto pedagógico escolar. Tem como meta criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundamentada na indissociável relação teoria-prática, concebendo, assim, que a formação do profissional de educação supõe e inclui a formação teórica, prática, político-cultural-social.

Esta concepção de currículo também considera a pesquisa como meio para a compreensão da realidade escolar em suas relações humanas, sociais e institucionais. Com esta prática, o curso tem por objetivo desenvolver, no licenciado, a capacidade de questionamento visando à construção cotidiana da educação escolar, ou seja, ao conhecimento da realidade escolar para nela intervir (UFPEL, 2006, p. 11).

As práticas no curso de Pedagogia são desenvolvidas durante os quatro anos e meio de disciplinas que compõem o bloco de práticas educativas. A prática no contexto escolar é um elemento de formação presente ao longo do curso. Desde o seu ingresso, o aluno realiza procedimentos de observação e de reflexão, buscando a construção de saberes sobre o “[...] saber ser, saber fazer e aprender a ser professor” (UFPEL, 2006, p.17).

O Estágio supervisionado acontece a partir da metade do curso. Com o foco na docência compartilhada, o aluno começa como assistente de um professor de escola básica da rede de ensino de Pelotas, podendo, posteriormente, realizar o seu estágio nesta mesma turma. O aluno realiza o estágio nas áreas de gestão escolar, abrangendo um total de cento e setenta horas e de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou de Educação Infantil, compreendendo um total de 300 horas. (UFPEL, 2006).

Consta, na grade curricular do curso, o incentivo à participação em seminários, apresentações e exposições em eventos científicos, estudos de caso,

produções coletivas e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Estas são consideradas atividades de enriquecimento curricular, fazendo parte das Atividades Complementares de Graduação (ACG). As ACG englobam disciplinas optativas com propostas diversificadas.

Ao analisar a proposta do curso, verifiquei que os objetivos privilegiam as dimensões do conhecimento social, cultural e escolar. Através de blocos temáticos, o curso propicia ao aluno redes de significações entre os temas curriculares e as habilitações de trabalho: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

Este currículo tem por intenção superar a dicotomia entre teoria e prática, ultrapassando também a concepção de organização seqüencial de conteúdos ou de disciplinas, buscando, ao mesmo tempo, a formação do Pedagogo com um referencial teórico, apoiado em experiências, bem como no confronto com a realidade escolar, por intermédio de pesquisas e vivências na área.

No que se refere às mídias, objeto desta investigação, não há de forma explícita no plano do curso, menção a sua abordagem, tanto em situação de ensino como de aprendizagem. Talvez esteja presente na proposta do currículo como um todo, permeando as relações entre professores e estudantes ou como meios para o processo de ensino e aprendizagem.

Recordo, como estudante de Pedagogia nessa faculdade, ter cursado uma disciplina que tinha como objetivo discutir os meios de comunicação com a escola. Essa disciplina era desenvolvida logo após o estágio, no 7ª semestre, penúltimo do curso. A disciplina intitulada: Escola Cultura e Sociedade VII era ministrada pela Profª. Drª. Tania Maria Esperon Porto e pela Profª. Drª. Rosária Ilgenfritz Sperotto. Naquela oportunidade, discutíamos a presença dos meios de comunicação no cotidiano dos indivíduos, principalmente os programas televisivos na vida das crianças, além de realizarmos leitura de imagens, dramatizações e elaborarmos propostas pedagógicas para o uso de mídias na escola, com o referencial teórico de autores como Moran (2006) e Babin e Koumloundjian (1989), Ferrés (1998), entre outros. Embora tenha sido apenas por um semestre, acredito que este estudo possibilitava as estudantes refletir as mídias no contexto da escola.



## **4.2 O Processo de pesquisa**

A escolha por estudantes de Pedagogia que estivessem cursando o 3º ano do curso entre o 5º e 6º semestre deve-se ao pressuposto de que os alunos já possuíam uma determinada trajetória de estudos no curso e ainda não haviam realizado a prática de estágio, com suas dificuldades e conflitos. Este contexto, em meu ponto de vista, era favorável, uma vez que eu tinha como hipótese que eles teriam percepções e saberes pré-profissionais oriundos de suas experiências dentro e fora do curso.

Estes estudantes constituem um grupo específico com características especiais de acordo com o momento histórico presente. Estes referenciais contribuem para justificar esta pesquisa como um estudo de caso, que tem por finalidade, segundo Gaskell (2002), explorar o espectro de opiniões e concepções sobre o assunto em questão, no caso as relações dos estudantes com as mídias. Um grupo específico de alunos do curso de Pedagogia pode exprimir percepções e pontos de vistas representativos desse meio social mais amplo (o curso de Pedagogia), permitindo visualizar como o meio "pode ser segmentado com relação ao tema" (GASKELL, 2002, p.69) abordado nesta pesquisa, embora não seja essa a intenção no momento.

A investigação compreendeu duas etapas para a coleta de dados. A primeira caracterizou-se pela aplicação de questionário (APÊNDICE 1) com trinta e oito estudantes do 3º ano (V semestre) de Pedagogia e a segunda etapa compreendeu a realização de encontros no coletivo, em grupo focal com seis alunas pertencentes ao mesmo grupo (turma) em que foi aplicado o questionário.

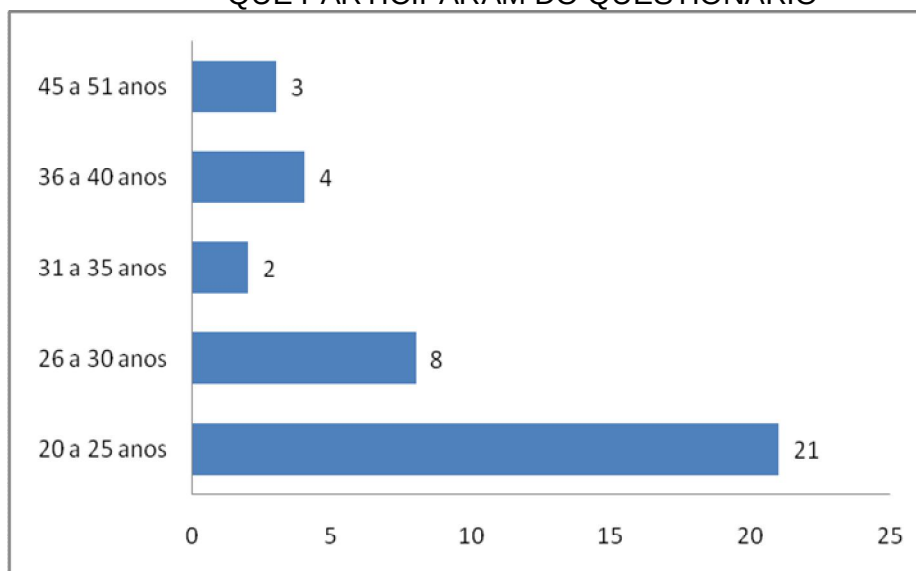
### **1ª Etapa da pesquisa: aplicação do questionário**

O questionário foi aplicado na turma do 5º Semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFPel, em agosto de 2007, em um espaço cedido por um dos professores do curso. Ele foi respondido por trinta e oito estudantes presentes em aula no dia da aplicação do instrumento. Nesse período, os estudantes estavam concluindo o referido semestre.

Dos trinta e oito estudantes que responderam ao questionário, trinta e sete eram do sexo feminino e um era do sexo masculino. Possuíam idades entre 20 e 51 anos.

O gráfico a seguir mostra a faixa etária desse grupo e a grande concentração de sujeitos com idades entre 20 e 25 anos – cerca de 55% do total.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POR IDADE DOS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO



FONTE: Dados levantados com o questionário.

Desses trinta e oito estudantes:

- Trinta e seis alunos ingressaram no curso no ano de 2005, um aluno no ano de 2004 e um no ano de 2002;
- Três já fizeram ou começaram outros cursos como Pedagogia, Artes, Psicologia e Administração; contudo, o curso de Psicologia foi apontado como o único concluído;
- Vinte e nove estudantes cursaram todo o ensino fundamental em instituição pública; dois em instituição privada e sete mencionam ter estudado em ambas as instituições;
- Trinta e seis alunos cursaram todo o ensino médio em instituição pública e duas em instituição privada;

- Nenhum dos estudantes de Pedagogia respondentes do questionário, cursou todo o ensino fundamental e médio em escola particular.

O questionário era composto por questões semi-abertas que requeriam resposta discursiva. Nele os estudantes deveriam emitir opiniões sobre as mídias que tinham acesso, aos contextos de sua utilização, aos usos e finalidades delas em seu cotidiano em geral e em situação de aprendizagem. Além dessas questões, havia uma em que deveriam declarar seu interesse e disponibilidade para participar da próxima etapa da pesquisa que se caracterizava por encontros coletivos em grupo focal.

No questionário, os estudantes forneceram dados que permitiram uma visualização mais precisa e sucinta de como percebiam mídias, tanto em relação ao que entendem pelo termo, acessos, usos e percepção de mídias no cotidiano de suas vidas como em mencionarem dados sobre suas relações no contexto escolar e na faculdade no processo de formação inicial. É importante salientar que os dados do questionário diferem muito dos levantados nos encontros em grupo focal, que apresentam maior contextualização desses alunos e suas relações com as mídias.

## **2ª Etapa da pesquisa: encontros no grupo focal**

Dos trinta e oito respondentes do questionário, quatorze<sup>7</sup> deles disponibilizaram-se a participar da segunda etapa da pesquisa. Apesar de o referencial teórico do grupo focal (GASKELL, 2002; NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002) prever entre seis e oito participantes como número ideal para a pesquisa, pelas respostas ao questionário, havia um número maior que esse de alunos interessados e disponíveis. Com a intenção de restringir-me ao número sugerido pelos autores, pensei em alguns critérios para a escolha dos sujeitos, porém eles não se aplicavam à mostra de estudantes, uma vez que cada um deles mostrava relações e percepções singulares sobre mídias. Assim, em uma conversa com a orientadora, decidimos convidar as quatorze estudantes que no questionário dispuseram-se a participar da pesquisa. Contudo, destas quatorze somente consegui entrar em contato (via e-mail, telefonemas e visitas à sala de aula da turma

---

<sup>7</sup> Todos do sexo feminino.

na faculdade) com onze estudantes. Destas onze, três informaram que não poderiam participar dos encontros por falta de tempo. Assim, fiquei com oito estudantes para a pesquisa, das quais somente seis comparecem aos encontros.

Dentre as seis estudantes que participaram dos encontros em grupo focal, quatro delas já tinham filhos. Pertenciam, no momento da coleta de dados, à mesma turma. Todas ingressaram no curso de Pedagogia da FaE/UFPeI no ano de 2005, embora duas delas já tivessem ingressado em outros cursos de outras universidades, sem os concluir. Assim, nesta etapa da pesquisa, o grupo era composto por estudantes do sexo feminino, que possuíam idades entre 21 e 45 anos, sendo três com 21 anos, duas com 28 anos e uma com 45 anos.

As seis estudantes que contribuíram para o levantamento de dados são por mim identificadas neste relatório por uma letra do alfabeto escrita em maiúsculo e negrito, seguindo a seqüência :**A, B, C, D, E e F**. Com esse modo de identificação, procuro preservar a identidade das participantes.

O fato de as pessoas serem representativas de um mesmo ambiente encaminhou-nos para a escolha do grupo focal como técnica de pesquisa. Isso se justifica, pois as alunas desta pesquisa já interagiam entre si; assim, inferi que elas poderiam “[...] partilhar um passado comum, ou ter um projeto futuro comum. Elas podem também ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes” (GASKELL, 2002, p.69).

Com os sujeitos escolhidos, o próximo passo foi entrar em contato com as estudantes a fim de agendarmos os encontros no grupo focal. O período entre a aplicação do questionário e o contato para a realização dos encontros coletivos compreendeu exatamente dois meses. Este tempo abrangeu: fim de semestre, férias e começo de novo semestre letivo de acordo com o calendário da Universidade. Assim, com as estudantes já cursando o 6<sup>a</sup> semestre, entrei em contato por e-mail, identificando-me e lembrando-lhes o contexto da aplicação do questionário em que se haviam disponibilizado a participar da próxima etapa da pesquisa — grupo focal. Descrevi como seria essa etapa, qual a dinâmica dos grupos focais e solicitei a elas que me respondessem confirmando a participação, o dia e o horário disponíveis. Tendo como base as informações do questionário no qual diziam não trabalhar, pensei que talvez no período da manhã seria uma possibilidade.

Após cinco dias do envio do e-mail, somente duas estudantes responderam (ao e-mail), confirmando a participação na segunda etapa de pesquisa. Assim, no dia 03/10/2007, fui procurar as alunas na sala de aula para informá-las pessoalmente da realização da pesquisa. A desconfiança, neste momento, tornou-se certeza. Foi neste dia que percebi possíveis dificuldades para lidar com o grupo. Muitas me olhavam fazendo-se de desentendidas sobre o assunto, mostrando descaso e desinteresse na participação desta etapa da pesquisa. Uma estudante falou abertamente [e até com um tom agressivo] que não queria mais participar, alegando falta de tempo.

Eu havia-me organizado para conversar com as estudantes no horário do intervalo, entre 15 horas e 30 min e 16 horas. Porém, pelo fato de a professora ter usado o intervalo para continuar as atividades da aula, tive de conversar individualmente com cada uma após a aula.

A utilização do horário de intervalo, ou a extensão do horário no último período de aula, foi algo que presenciei freqüentemente nesta turma. Em meu ponto de vista, isso era a repercussão da mudança na organização curricular neste semestre que, ao invés utilizar toda uma tarde para uma única disciplina de um bloco temático, organizou os horários por tarde, divididos em dois bloco temáticos. Ouvi nos corredores que alguns professores mostravam-se insatisfeitos com essa nova organização, alegando pouco tempo para o desenvolvimento de atividades.

Nesse dia, não consegui entrar em contato com quatro estudantes, pois não estavam em aula. O fato de não conhecê-las fazia com que eu tivesse de ficar perguntando por cada uma delas para as outras colegas, as quais também não faziam muita questão em ajudar. As alunas, às vezes, mostravam até nem saber de quem eu estava falando; parecia que não se conheciam bem. Neste sentido, a comunicação entre os sujeitos da pesquisa e eu ficou prejudicada; não senti reciprocidade e muito menos comprometimento delas com a pesquisa.

Além disso, percebi que muitas estudantes não responderam aos e-mails talvez por não acessarem com freqüência a internet ou, talvez, por não estarem disponíveis para participar da pesquisa.

Neste dia tive vontade de desistir dessa turma, porém minha orientadora me fez perceber que essas dificuldades já significavam parte da pesquisa. A pesquisa já

estava acontecendo mesmo fora dos grupos focais, porque me mostrava vários elementos das estudantes de Pedagogia, tanto relacionados à relação com a internet, como ferramenta para comunicação, quanto à disponibilidade delas, compreensão e interesse em atividades de pesquisa.

A desconsideração em participar da pesquisa evidenciou, para mim, em um primeiro momento, o impacto que a temática lhes causava. Outro aspecto que percebi em relação à indisponibilidade para a pesquisa está associado à técnica da coleta de dados - grupos de discussão; senti que algumas alunas desistiram da pesquisa ao saber que a coleta de dados seria no coletivo e não em forma de entrevista individual.

Mas, enfim, com objetivo de levantar quais os horários que tinham disponíveis para a pesquisa, levei neste dia uma tabela com dias da semana e turnos a serem escolhidos pelas alunas para levantar suas disponibilidades. Este instrumento foi respondido por dez, das quatorze estudantes que se haviam disponibilizado a colaborar. A maioria delas, mesmo não trabalhando em turnos opostos aos da aula, alegava falta de tempo para participar desta etapa da pesquisa.

Contudo, ao fazer o levantamento destes dados, percebi que se não havia horário comum disponível, embora o horário depois da aula tenha sido mencionado por duas estudantes. Assim, pensei que, no final da tarde talvez fosse, um período de realização do grupo focal. Voltei a procurá-las no dia seguinte e acordamos que o melhor dia para a realização dos encontros seria às quintas-feiras, depois da aula. Das dez estudantes com quem eu havia entrado em contato no dia anterior, oito confirmaram a participação na pesquisa no dia e horário combinados e outras duas disseram ter outros compromissos nesse horário. O primeiro encontro foi marcado para uma quinta-feira da semana subsequente, após a aula (dezessete horas e trinta minutos). Neste mesmo dia avisei, as professoras da turma que algumas estudantes participariam dos encontros da pesquisa.

A técnica de grupos focais possibilita que os sujeitos apresentem seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002), além da reflexão sobre eles. Esta técnica, também, permite a utilização de recursos de livre associação, tais como imagens fixas ou em movimentos, figuras, desenhos, fotografias como materiais de estímulos os quais serviram, segundo Gaskell (2002, p.80) “[...] para provocar idéias e discussão, como

estratégia de fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam idéias e assuntos”.

Nos encontros que foram realizados com as estudantes, busquei resgatar suas experiências significativas em relação às mídias. Suscitei discussão e reflexão das alunas através de perguntas-chave sobre mídias e, para isso, também criei um ambiente propício aos encontros. As mídias foram usadas tanto como objeto de investigação como meio para coleta de dados. Entendo que elas propiciaram ao grupo de alunos a expressão de reações, sentimentos e emoções experienciadas em seus cotidianos e histórias.

A técnica de grupos focais é definida por Morgan (*apud* GONDIM, 2002) como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas em grupo, que coleta informações por meio das interações grupais. Tem como objetivo discutir um tópico específico sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. Ocupa uma função intermediária entre a observação participante e as entrevistas coletivas em profundidade, sendo que tem como foco de análise as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas, que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos. Com o referencial dessa técnica de coleta de dados, propus, nos encontros com as alunas, a discussão de questões que permitissem a expressão e a reflexão do grupo sobre mídias no contexto social amplo e no contexto de ensino escolar.

No total, tive quatro encontros com as alunas na Faculdade de Educação da UFPel. Cada encontro teve em média uma hora de duração. Eles foram gravados<sup>8</sup> em áudio e vídeo, usando uma câmera filmadora e gravadores de voz (Mp3). Cada encontro foi precedido de avisos e ligações telefônicas para as estudantes lembrando-as sobre a pesquisa, além da minha organização com os materiais de coleta de dados e com a sala, visando criar um ambiente acolhedor para as estudantes sentirem-se à vontade. Em cada encontro, eu as esperava com uma mesa de sucos, bolachas e som musical de fundo. A música era escolhida de acordo com a temática a ser abordada no encontro. Por exemplo, no primeiro encontro, cuja temática versava sobre vivências com mídias na infância, disponibilizei músicas<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Para a gravação/filmagem dos encontros agradeço ao apoio da estudante de Pedagogia Fernanda Lima Rodrigues - Bolsista BIC/FAPERGS da Prof<sup>a</sup> Tania Porto, orientadora desta pesquisa.

<sup>9</sup> Cd que compõe a coleção "Clássicos Favoritos" Novodisc Brasil (sob Licença Ciranda Cultural Ed. E distr. Ltda).

que remetiam a essa fase, tais como Caranguejo, "A Barata diz que tem" e "Fui morar numa casinha", entre outras.

A gravação dos encontros em vídeo permitiu a mim, como pesquisadora, maior facilidade na transcrição dos encontros pela clareza no som da fala e na observação do contexto onde a fala estava inserida; permitiu, ainda, a identificação das expressões não-verbais e dos comportamentos corporais das alunas sobre as temáticas abordadas. Observei suas posturas quando concordavam ou não com o que estava em debate. Porém, a câmera de vídeo mostrou-se, no começo, um instrumento intimidador para as estudantes. Algumas, antes do começo da gravação, pediram um tempo para passar batom e se pentear porque queriam ficar bonitas no vídeo; quando falavam, viravam a cabeça em direção à câmera, imaginando que tinham de falar para ela. No segundo encontro, embora a maioria já se tivesse familiarizado com a gravação, uma estudante que desde o começo perguntava "por que tem que gravar?" continuava olhando a câmera.

Os encontros foram organizados para serem desenvolvidos com intervalo de uma semana entre cada um deles com duração, aproximada, de uma hora e trinta minutos. Contudo, eles foram tomando outra configuração. Os encontros previstos para iniciar às dezessete horas e trinta minutos não aconteciam, pois as mudanças nos horários das aulas faziam com que elas se estendessem até dezoito horas e dez minutos, consumindo o tempo previsto para a pesquisa, que, no máximo, deveria ir até às dezenove horas; tentei rever com as estudantes um outro horário e dia, o que foi por elas rejeitado.

Em meio aos diversos percalços que encontrava diante da realização de cada encontro, o planejamento tinha de ser constantemente alterado, adaptado. Logo no primeiro encontro, tive de tomar uma decisão apressada que me deixou um tanto insegura quanto à validade dos dados. Ao invés de as estudantes construírem suas lembranças escritas e faladas no contexto de interação com o grupo, elas o fizeram em casa, deixando para o grupo o relato da produção individual. A técnica do grupo focal prevê (GONDIM, 2002) que, depois da questão proposta, os participantes tenham um tempo curto para escrever a resposta e, assim, o moderador pode continuar a discussão, o que eu não consegui fazer; mas, como toda pesquisa qualitativa, o processo nem sempre acontece conforme o planejado.



Assim, após um distanciamento da situação, avaliei os resultados como significativos para a presente pesquisa. Percebi que a experiência relatada no grupo, a partir da escrita individual organizada em casa, tomou forma, ganhou vida e gerou um acréscimo significativo para a conversação com as colegas no coletivo. Então, o que primeiramente não havia sido estabelecido acabou por qualificar o levantamento de dados.

No primeiro encontro, houve a preparação, a motivação para a escrita individual em seu espaço de casa, e, no segundo e terceiro encontros, houve o relato e o compartilhamento com os colegas em uma imersão nas relações e vivências com mídias. Contudo, tendo em vista as orientações teóricas do grupo focal, esse procedimento de escrita em casa não se repetiu no quarto e último encontro, quando as questões foram propostas, construídas e discutidas em conjunto.

## **PLANEJAMENTO E EFETIVAÇÃO DOS ENCONTROS NO GRUPO FOCAL**

### **1º ENCONTRO**

**Data:** 11/10/2007

**Horário:** 17 h e 30 min às 19 h (previsto) / 17 h e 50 min às 18 h e 40 min (efetivado)

**Local:** Prédio da Faculdade de Educação – UFPel

**Estudantes presentes:** A, B, C, D, E, F

**Temática:** Relações das estudantes com mídias em diferentes contextos, tempos e espaços.

**Objetivos:** Identificar as relações das estudantes de Pedagogia com as mídias, considerando as vivências na infância, na adolescência e na atualidade.

**Materiais:** gravadores de áudio e vídeo; revistas, gibis, encartes de propaganda; rádio, cd (músicas e histórias infantis); balas "7 Belo".

**Procedimentos:**

a) Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;

b) Pedido e preenchimento da autorização (APÊNDICE 2) para gravar, filmar e utilizar os dados produzidos nos encontros;

c) Apresentação do conceito de mídias adotado na pesquisa. Para tal, disponibilizei na sala diferentes materiais impressos (revistas, livros, gibis, encartes de propaganda comercial), assim como o CD Player, tendo como música de fundo canções de histórias infantis. Neste dia, fiz uma breve contextualização do caráter interativo e as diferentes linguagens envolvidas em várias mídias, como a televisão, o computador e a internet .

d) Discussão sobre as relações e vivências das estudantes com as mídias, enfocando:

- Período/fases da vida: Infância, Adolescência, Atualidade;
- Com quais mídias?
- Onde (espaço, situação)?
- Para quê? (finalidade)
- Com quem?

### **Observações**

Em meio aos diferentes estímulos visuais (mídias impressas) que pudessem fazê-las remeterem-se ao contexto da infância e adolescência – não tão distante, ofereci balas "7 *belo*" partindo do meu gosto pessoal. Essa estratégia teve efeito imediato: lembranças da infância afloraram naquele momento.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e pelo fato de quatro estudantes terem de sair às dezoito horas e trinta minutos, sugeri que elas escrevessem em casa sobre os temas propostos no encontro e que a discussão aconteceria num próximo encontro. Assim, distribuí a folha com o roteiro das questões para esse encontro.

## **2º ENCONTRO**

**Data:** 20/10/2007

**Horário:** 17 h (previsto) / 18 h e 10 min às 19 h (efetivado)

**Local:** Prédio da Faculdade de Educação – UFPel

**Estudantes presentes:** C, E, F.

**Temática:** Relações com mídias em diferentes contextos, tempos e espaços.

**Objetivos:** Concretizar a proposta do primeiro encontro, discutindo sobre as relações que as estudantes de Pedagogia estabeleciam com as mídias considerando o espaço/tempo da infância, adolescência e atualidade.

**Materiais:** gravadores de áudio e vídeo;

**Procedimentos:**

a) Discussão/conversa/partilha das vivências das estudantes com as mídias, a partir de suas escritas e lembranças.

**Observações**

Neste dia havia, uma avaliação e as estudantes, ao invés de saírem às 17 h da sala como havíamos combinado, acabaram sendo liberadas somente às 18 h e 10 min. Além disso, no dia seguinte, aconteceria uma viagem da turma do 6º semestre e, por este motivo, três estudantes não compareceram ao encontro.

Foi neste encontro que senti a pesquisa fluindo. As lembranças de suas relações com mídias expressavam emoções, em meio às escritas e às falas; era um conteúdo extremamente significativo para a pesquisa. Eu conseguia perceber/visualizar a teoria estudada sobre os meios de comunicação e sobre os saberes da docência, brotando em suas escritas e falas.

O encontro foi muito produtivo. Por este motivo, eu sentia que não poderia seguir a pesquisa (ou encaminhar para o 3º e último encontro como estava previsto) sem antes ouvir o que as outras três estudantes (ausentes neste dia) tinham a falar de suas relações com mídias, mesmo que mostrassem pouco interesse pela pesquisa.

### **3º ENCONTRO**

**Data:** 31/10/2007

**Horário:** 15 h e 15 min às 16 h e 15 min

**Local:** Prédio da Faculdade de Educação – UFPel

**Estudantes presentes:** A, B, D.

**Temática:** Relações com mídias em diferentes contextos, tempos e espaços.

**Objetivos:** Concretizar a proposta do primeiro encontro, discutindo sobre as relações que as estudantes de pedagogia estabeleciam com as mídias considerando o espaço/tempo da infância, adolescência e atualidade.

**Materiais:** gravadores de áudio;

**Procedimentos:**

a) Discussão/conversa/partilha das vivências das estudantes com as mídias, a partir de suas lembranças e escritas.

**Observações**

Este encontro também foi muito produtivo, pois a perspectiva construída por essas estudantes teve um enfoque diferente do grupo presente no 2º encontro, que se deteve, até pelo maior comprometimento que mostraram com a pesquisa, na descrição de suas vivências em forma de narrativas, com aspectos pontuais em cada fase da vida. Já este grupo pouco havia escrito; as estudantes relataram questões da sua atualidade, das mídias no cotidiano e, principalmente, da vivência delas com mídias a partir dos filhos.

#### **4º ENCONTRO**

**Data:** 1º/11/2007

**Horário:** 17 h (previsto) / 18 h às 19 h (efetivado)

**Local:** Prédio da Faculdade de Educação – UFPel

**Estudantes presentes:** A, B, C, D, E, F.

**Temática:** Percepções acerca da abordagem de mídias no contexto da escola e no contexto de ensino na (futura) prática pedagógica das estudantes.

**Objetivos:** Levantar quais as percepções de estudantes de Pedagogia sobre mídias no contexto escolar (processo de ensino) e da faculdade (processo de aprendizagem profissional); identificar quais saberes pedagógicos expressam as

estudantes de Pedagogia sobre mídias em situação de ensino, a partir de como elas visualizavam nas suas futuras práticas profissionais a abordagem de mídias no contexto escolar.

**Materiais:** gravadores de áudio e vídeo; banner, computador, vídeo, entre outras mídias.

**Procedimentos:**

- a) Apresentação de um banner sobre a pesquisa, com o objetivo de esclarecer dúvidas mostradas pelas estudantes e contextualizar sua participação no grupo focal.
- b) Explicação do conceito de mídias adotado na pesquisa, a partir da apresentação de alguns dados levantados no questionário, no qual elas evidenciaram usos e relações com as mídias.
- c) Orientação para construções conceituais a partir de percepções e experiências delas sobre mídias no contexto de ensino escolar, a partir das seguintes questões:
  - 1. Como você percebe as mídias no contexto escolar?
  - 2. Como você percebe as mídias no contexto da escola em que você está realizando o pré-estágio?
  - 3. Para quê e em quais situações as mídias são utilizadas? Por quem?
  - 4. Tendo em vista a sua relação com as mídias, como você as utilizaria em situação de ensino?

**Observações**

Na segunda parte do encontro, eu havia previsto a utilização de um vídeo sobre a formação do telespectador. (BELLONI, 1993), com duração máxima de dez minutos, para motivar a discussão/reflexão sobre mídias no contexto de ensino escolar. No entanto, mais uma vez, a pressa das estudantes fez com que eu pulasse essa etapa para a apresentação das questões referentes à proposta do encontro, contextualizando-as a partir de informações e dados referentes às suas relações com mídias.

### **Algumas considerações gerais sobre o trabalho com grupos focais**

O encontro das alunas num mesmo local e tempo, compartilhando experiências, despertou em algumas delas o receio em se expor, não só às colegas, mas à filmagem e gravação para a pesquisadora. Isso aconteceu, provavelmente, porque não sabiam o que eu iria fazer com o que elas falavam.

Assim, lançavam mão do silêncio e da posição de ouvinte como estratégia para avaliar o contexto da pesquisa e sentirem-se seguras. Observei que, enquanto elas não queriam expor suas próprias experiências, contavam casos, histórias de outras pessoas. Algumas estudantes mães preferiam contar as relações dos filhos com as mídias, ao invés de falar de si mesmas, não sabendo que nessas histórias há muito sobre o que elas pensam e vivem.

O grupo não teve tempo, vivência, história suficiente para se consolidar. Os receios, as hesitações permaneceram até o último encontro. Contudo, no decorrer dos encontros, as estudantes mostraram-se sensivelmente mais abertas, sem tantas defesas, tais como a necessidade de sair às dezoito horas e trinta minutos em ponto, porque o marido estava esperando ou porque tinham de pegar o último ônibus para casa. Por outro lado, quando a câmera era desligada, o tempo parava no próprio tempo - aquela angústia cessava e vinha a aproximação com a pesquisadora, a conversa e as revelações: "pois é, sabe, quando eu estava escrevendo ali, pensando no que eu tinha que dizer sobre mídias eu não sabia o que dizer porque eu já não tinha mais o gosto pela boa literatura. Eu só lia revistas que só tem porcarias [...], mas eu gostava... e ainda gosto dessa leitura" (Estudante B).

Então me questiono: O que isso representa sobre o contexto da pesquisa com estudantes de Pedagogia? Será que há uma preocupação delas em passar uma "boa" imagem segundo as suas representações de ser professora? Será que entendem as mídias no contexto de pesquisa e de formação somente como obras literárias clássicas? Estas questões ao longo da análise dos dados foram-se clareando e eu fui, aos poucos, entendendo os mecanismos de defesa por elas usados. Assim, não conseguindo corresponder à própria imagem que elas construíam sobre uma provável resposta adequada à questão, a saída que encontravam era sair mais cedo do encontro ou, mesmo, não comparecer a ele e dar

alguma desculpa. A estudante **B**, apesar de ter vindo conversar comigo após desligar a câmera de vídeo, não entregou nenhuma escrita referente às suas vivências com mídias nas diversas fases de sua vida. No encontro destinado a discutir suas vivências, ela não compareceu. Foi difícil encontrá-la; tive de ir atrás para que ela comparecesse ao segundo encontro; como percebeu que eu não iria abrir mão de sua participação, a estudante **B** cedeu e compareceu aos 3º e 4º encontros.

### 4.3 O método de análise dos dados

Considerando as características de uma pesquisa qualitativa, os dados foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa do que foi estudado. Isso significa que estudei "os fenômenos em seu ambiente natural, procurando fazer sentido ou interpretá-los em termos de significado que as pessoas dão a eles" (DENZIN & LINCON, *apud* MOREIRA, 2002, p. 238-239).

As análises empreendidas neste relatório detiveram-se substancialmente sobre os dados coletados e construídos no contexto do grupo focal. Os dados levantados com o questionário são referidos de maneira breve na introdução de cada capítulo para contextualização geral da turma sobre as questões desenvolvidas na análise.

Neste sentido, busco apreender, nos dados, lembranças, memórias, sentimentos, pensamentos das alunas e discussões nos encontros coletivos considerando os saberes e percepções que elas expressaram sobre mídias em situação de ensino e de aprendizagem. Para tal, considero as relações e vivências delas com as mídias construídas em diferentes tempos e espaços, como elementos fundamentais na constituição de seus saberes pré-profissionais da docência.

Em geral, o processo de transcrição e análise dos dados foi muito bom, sem contar um encontro que, ao invés de oito horas para transcrição, demorei uma semana para fazê-lo. O fato foi que a estudante **D** mostrou dificuldade para se expressar, não conseguindo terminar a frase. Ela começava, dizia um pouco do contexto e, quando ia emitir uma opinião sobre algo, começava outro assunto. Os dados referentes a esta estudante resultam de uma interpretação minha sobre sua

fala, já que a transcrição literal ficou prejudicada pelo excesso de colchetes, pontos de interrogação e as siglas de incompreensível [INC]; O que me ajudou a entender as relações dela com as mídias foram os dados que entregou por escrito.

Através da transcrição dos encontros, identifiquei, na fala das estudantes, o avanço da discussão proposta na escrita, assim como a omissão de detalhes perante o grupo. É importante explicar que, na análise dos dados, quando necessário, identifiquei se eles eram provenientes de suas escritas ou de suas falas, com o objetivo de mostrar incoerências e/ou alterações de sentidos na forma de expressão das idéias das estudantes.

O enfoque de análise adotado nesta pesquisa refere-se à análise de conteúdo, a partir de seus significados, definido por Bardin (1979, p.175) como análise temática. Para o autor, a análise temática é

transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto do discurso, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.[...] que através de um sistema de categorias aplica uma teoria (corpo de hipóteses em função de um quadro de referência ao material [...]).

A análise temática nesta pesquisa envolveu a leitura das transcrições dos encontros nos grupos focais e organização de categorias, estabelecendo relações entre os dados dos informantes e os do pesquisador a partir do referencial teórico abordado.

Na categorização dos dados, segundo Bauer (2005), é importante considerar alguns princípios, tais como: a natureza das categorias; os tipos de variáveis de código e os princípios organizadores do referencial de codificação. A partir desses elementos, procuro, a seguir, argumentar e explicitar o processo de análise adotado nesta pesquisa.

O processo de análise dos dados está desenvolvido, portanto, em duas grandes categorias/temáticas: 1ª) relações de estudantes de Pedagogia com mídias e 2ª) percepções das estudantes de Pedagogia sobre mídias em situação de ensino escolar. Ressalto que essas categorias foram determinadas pelas minhas questões de interesse.



## **CAPÍTULO V - RELAÇÕES DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA COM MÍDIAS**

### **5.1 Conceitos, acessos e finalidades de uso das mídias no cotidiano: alguns dados apontados pela turma do 5º semestre**

Neste primeiro subitem, apresento alguns aspectos gerais levantados no questionário referentes aos trinta e oito alunos do 5º semestre do curso de Pedagogia, sobre seus conceitos, acessos e finalidade de uso das mídias no cotidiano. Em seguida, nos próximos subitens, discorro sobre os dados levantados com as seis estudantes participantes do grupo focal, buscando identificar, nos diferentes espaços e tempos vividos, as vivências significativas que marcam suas relações pessoais, coletivas, afetivas e formativas com as mídias. Tenho ainda como objetivo subjacente nesta categoria mostrar, através das relações dessas seis estudantes, as diferentes fontes sociais de seus saberes pedagógicos relativos às mídias.

Os dados apontados no questionário mostram que trinta e seis estudantes, o que corresponde a 95% do total, entendem que as mídias podem ser designadas como meios de comunicação e informação pelos quais são transmitidas notícias através do uso de diferentes linguagens (visual, escrita e falada); só um estudante (2%) relacionou mídia a tecnologia e outro (2%), a recursos.

Por vezes, parece que comunicação e informação são entendidas como sinônimos pelos estudantes. Porém Pierre Levy (1998) estabelece a distinção entre eles, afirmando que a comunicação pressupõe relações entre os participantes da comunicação, e informação envolve relações entre elementos de informação, que

são compostos por mensagens com estrutura linear (textos, músicas, filmes) ou mensagens com estrutura em rede (dicionários/hiperdocumentos).

Ao analisar as mídias, não se pode deixar de considerar que, no processo de transmissão de informações e de mediação da comunicação, são empregadas máquinas: aparelhos e dispositivos mecânicos, elétricos, eletrônicos e digitais que possibilitam o registro permanente e a multiplicação das mensagens impressas (jornal, revistas, livro) ou gravadas (cd, rádio) em milhares ou milhões de cópias. Por isso, alguns estudantes, para reforçarem o que entendiam por mídias, citavam como exemplos: televisão, rádio, jornal impresso, revistas, imprensa em geral, internet, telefone celular, Dvd, Mp3 entre outros.

Para os estudantes, as mídias têm por função: informar (95%), seguido por entreter (50%); educar (28%); transmitir valores e ideais, incentivando ao consumo e à formação de opiniões (28%).

Os termos que tratam sobre o incentivo ao consumo, transmissão de valores e formação de opinião, citados pelas estudantes, estão amplamente presentes nas mídias. Contudo, a utilização dos meios de comunicação de massa implica organizações geralmente amplas, complexas, com grande número de profissionais e extensa divisão do trabalho. O fato de a manutenção de um órgão de comunicação de massa ser bastante onerosa faz com que essas empresas dependam dos imperativos de consumo para garantir audiência e venda de seus produtos, serviços e ideais.

Mas é fato que os meios de comunicação, na atualidade, têm como principais objetivos o comércio e como objetivos secundários informar, entreter e educar.

A Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 221, e no artigo 3 da legislação da Radiodifusão Brasileira (Decreto nº 52.795/63, apud PORTO, 2000), estabelece o caráter educacional da produção e programação desse serviço, assinalando que as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas são prioritárias às finalidades de divertimento, propaganda e publicidade. No entanto, a televisão brasileira “prioriza o aspecto comercial e industrial, assumindo como compromisso a veiculação de mensagens e informações padronizadas e seriadas para atender e/ou criar necessidades da massa consumidora” (PORTO, 2000, 38). A

autora conclui a idéia inferindo que as empresas culturais televisivas visam aproximar o consumidor e o produto, estabelecendo, como veiculador, o prazer e o entretenimento.

Complementando estes ideais, encontro em Moran (1998, p.159) uma reflexão sobre os meios de comunicação, em especial a televisão, que “desenvolvem formas sofisticadas, multidimensionais, de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens, que facilitam a interação com o público”. Para este autor, a televisão fala primeiro do sentimento e não do conhecimento, ou seja, suas idéias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva.

Considerando este referencial, destaco as mídias a que os estudantes de Pedagogia apontaram ter acesso diariamente. São elas: televisão (63%), rádio (55%), jornal (52%), internet (45%), revistas (29%), folhetins informativos (18%), computador (13%), livros (5%), placas de rua (2%) e cd's (2%).

De trinta e oito estudantes, dezesseis (42%) mencionaram ter acesso a essas mídias em todos os momentos do dia; treze (34%) nos períodos em que estão em casa (manhã e noite) e nove das alunas (23%) não informaram. Somente uma estudante citou o acesso à mídia internet na faculdade. Mas é interessante ressaltar que, na percepção dos estudantes, as mídias estão mais relacionadas ao contexto de casa e pouco referenciadas ao espaço da faculdade, aspecto este observado tanto nos dados coletados no questionário quanto nos grupos focais.

Em casa, as finalidades de acesso dos alunos às mídias variam. Eles informaram que usam as mídias para: manter-se informadas (66% dos estudantes) através dos noticiários da televisão, jornal impresso, revistas e internet; para a realização de trabalhos, pesquisas e estudos (58%) com atividades associadas ao uso do computador e internet; para entretenimento, lazer e distração (34% dos estudantes). Neste item, elas disseram assistir a filmes, novelas, escutar música, navegar pela internet, entre outras opções. Somente seis estudantes (16%) mencionam a utilização das mídias para a comunicação, relacionando-a à internet (e-mails e sites de relacionamento pessoal).

Os demais dados referentes aos 38 respondentes do questionário serão retomados quando necessário, associados ao contexto do grupo focal, apresentado no decorrer deste capítulo.

No quadro que segue, procuro evidenciar a forma que estabeleci para proceder à análise das relações das estudantes participantes do grupo focal com as mídias:

QUADRO 1 – ESQUEMA DE ANÁLISE DE DADOS DA 1ª CATEGORIA/TEMÁTICA

| RELAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA COM MÍDIAS |                                 |                                     |                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TEMPO \ CONTEXTO                               | Espaço                          | Pessoas                             | Circunstância                                                                                                                                                                    |
| <b>Infância</b>                                | Casa (ambiente familiar)        | Pais, irmãos, parentes.             | Mediação e fornecimento do acesso das estudantes às mídias; lazer, diversão                                                                                                      |
| <b>Adolescência</b>                            | Escola                          | Professores e colegas               | Mediação nas aulas (assistir a documentários; filmes, brincar de telejornal; pesquisar)                                                                                          |
| <b>Atualidade</b>                              | Casa, universidade entre outros | Filhos, professores, colegas alunos | Mediação da relação do filho com as mídias (educar); aulas na faculdade (aprender; estudar, realizar tarefas); comunicação com amigos e parentes; lazer (filmes, vídeos, música) |

FONTE: Dados referentes as estudantes participantes do grupo focal.

A partir desse quadro referencial de análise, deter-me-ei nas diferentes perspectivas de relações enunciadas pelas estudantes, buscando identificar a presença ou a condição das mídias em cada tempo e contexto dessas vivências. Pretendo mostrar as singularidades das relações vividas por elas que fortalecem o referencial da constituição de seus saberes como sociais e pessoais, construídos de acordo com suas circunstâncias de vida.

## 5.2 Relações com mídias no tempo/espço da infância

No período da infância, as estudantes destacaram relações vividas com diferentes mídias, tais como: gibis, livros infantis, jornais, revistas com palavras cruzadas, televisão, rádio, discos de vinil, entre outras. Essas mídias são descritas como pano de fundo das relações que estabeleciam, ou haviam vivenciado, com

seus pais, irmãos e parentes no contexto familiar. Utilizo esses contextos para categorizar as relações delas com as mídias na infância, apresentando as pessoas e situações que trouxeram em suas falas.

## **Mídias no contexto familiar**

### *Mídias impressas*

As mídias impressas foram citadas com ênfase, tanto no questionário como no contexto do grupo focal. No questionário, dos trinta e oito respondentes, vinte estudantes (53%) destacaram o acesso diariamente ao jornal; onze (29%) às revistas; sete (18%) aos folhetins informativos e dois (5%) aos livros. Disseram utilizar essas mídias, prioritariamente, como fontes de informação.

No grupo focal, as estudantes também evidenciaram que as mídias impressas estiveram muito presentes no seu dia-a-dia da infância. Disseram ter acesso, principalmente, aos gibis e livrinhos com histórias infantis, além de revistas e jornais.

A estudante **F** destacou que o contato com essas mídias era favorecido pelo contexto em que vivia, ou seja, pelas relações familiares e condições financeiras da família, tendo na figura do pai o referencial principal na formação de seus gostos e hábitos de leitura. Ela explicou que tinha acesso a elas através da banca de revistas que ficava no restaurante de sua casa. Lembra que era um espaço grande e muito movimentado, pois, além de ser restaurante, era uma parada rodoviária. Nesse lugar, passou toda a infância, quando "viviu sempre com gibi e revista na mão". Assinala que gostava de ler gibis, mesmo quando ainda não estava alfabetizada. Disse que, sem saber ler, abria o gibi, "lia" para seus irmãos, para os amigos e para o seu pai. Lembra, em especial, que fez isso logo que chegou em casa, depois do seu primeiro dia de aula na 1ª série do ensino fundamental.

Esta aluna destacou, ainda, que o pai lia jornais todos os dias, além de revistas, e fazia palavras cruzadas. Esse passatempo foi aprendido pela estudante, constituindo-se em um dos hábitos que cultivava até hoje. Além de ser um hábito, esta atividade lhe faz lembrar o pai. Outro aspecto por ela destacado diz respeito à interdependência entre acesso às mídias e às condições financeiras da família, que variava por fases. Relatou ter períodos de acesso intenso aos jornais, gibis, revistas,

livros, rádio; e outros em que somente tinha acesso ao rádio e à televisão. Mas os momentos ruins, como ela mesmo classifica, não representavam a desconsideração do pai sobre práticas de leitura, tanto que, quando estava em boas condições financeiras, presenteou-a com uma enciclopédia, que a aluna tem consigo até o momento atual.

As mídias impressas também foram as que mais sobressaíram nos depoimentos com recordações significativas da infância da estudante **E**. Ela destacou o livro como a mídia mais marcante, pois foi através dele que começou o seu processo de alfabetização mediado por sua mãe. Para a estudante:

Certamente a mídia mais marcante de minha infância é o livro. [ ] Aos 4 anos ganhei minha primeira coleção de livros: "João e o Pé-dfeijão"; A galinha ruiva; O patinho feio e a Galinha dos ovos de ouro. [ ] estes livros foram fundamentais para o início do meu processo de alfabetização. (Estudante E).

Já a aluna **B** destacou que leu livros de contos clássicos, tais como *A gata Borralheira*, *O patinho feio*, e os gibis que "adorava". Ela expressou o gosto pelos gibis quando lembrou o contexto em que essa relação acontecia. Contou que esperava ansiosa pelo carteiro que lhe trazia os gibis, conforme cita o trecho a seguir:

[...] eu sempre tive acesso [aos gibis] e eu adorava, porque lá [onde morava] o correio só vinha uma vez por semana e aí vinha tudo aos montes, [...] aqueles gibis da abril [Editora Abril ], nem sei se tem ainda hoje as assinaturas. Eu tinha uma assinatura e era um pacotinho verde e aquilo vinha [com] 7 gibis dentro. Nossa! Quando estava na época dele [o carteiro] vir... [não conclui a frase, mas expressa com a face que aguardava ansiosamente a vinda do carteiro]. (Estudante B)

Ela lembra, ainda, os enredos e os personagens das histórias que lia, tais como o Zé Carioca, Mickey, Pateta, sendo que gostava mais das histórias do personagem Tio Patinhas.

A estudante **D** também mencionou vivências significativas com as mídias impressas na infância. Destacou seu contato com livros, revistinhas e gibis, conforme o depoimento que segue:

[...] eu sempre gostei de livros, de revistinhas, gibis e em casa eu não tinha... e a minha mãe nunca me deu... ela tinha como dar [comprar] coisas... livrinhos... Eu lembro que pegava do meu primo. Ele tinha gibi da Mônica e revistinhas de bichinhos que adorava. Eu tinha muita vontade de

ter aquilo [livros], [...] às vezes não podia levar pra casa, pra ler... é aquela coisa assim... sempre gostei muito mas não tinha... (Estudante D).

Em suas considerações, a aluna **D** ressaltou lembranças com mídias a partir daquilo que não tinha, mas a que desejava ter acesso. Esse aspecto também pode ser observado na estudante **C**, quando disse que seus pais não davam importância para a compra de livros, ou não facilitavam o seu acesso a eles, mesmo que ela gostasse de ler. A aluna **C** gostaria de ter tido mais incentivo de sua família quanto à leitura. Os livrinhos e gibis que ganhava, sempre eram dados pela avó. Ela relatou uma situação que acreditava estar relacionada à falta de incentivo à leitura por parte de seus pais:

[...] eu sempre gostei de livros, gosto muito de livros, adoro livros, só que eu não tive muito incentivo da minha família... às vezes que eu ganhava era da minha avó. Mas meu pai e a minha mãe, não. Eu lembro uma vez quando estava na 4ª série comprei na escola um livro e quase apanhei. Meu pai ficou muito furioso. Comprei o livro e meu pai ficou muito... muito furioso... (Estudante C).

A repreensão que recebeu do pai por ter comprado o livro pode também ter outros sentidos, como, por exemplo, ela ter comprado algo na escola sem sua autorização, sem tê-lo consultado antes (consentimento), ou por questões financeiras. Porém, a marca que ficou para ela foi a desaprovação do pai na aquisição do livro, caracterizando a não-valorização da família à prática da leitura.

É a partir dessa experiência que a estudante **C** comentou a relação que estabelece na atualidade com a filha em idade pré-escolar. Disse que procura proporcionar-lhe acesso a diferentes mídias e, principalmente, à literatura infantil, mesmo que ela ainda não saiba ler, conforme enuncia no trecho que segue.

Então aí como eu falei.. que eu tenho vontade de ter mais acesso às mídias e de passar também para minha filha. Porque a minha filha já mexe.. já joga no computador.. livros de historinha eu sempre compro pra ela, porque antes de entrar na faculdade eu não dava muita importância pra isso, mas hoje não, eu sempre compro um livrinho para ela ler... de literatura ela já tem uns quantos pra coleção dela. (Estudante C)

Nesta consideração, é possível ainda perceber que a estudante **C** atribui à faculdade o fato de ter lhe propiciado o conhecimento sobre a importância da literatura e hábitos de leitura desde a infância. Contudo, essa percepção

(valorização da prática de leitura) pode também estar relacionada ao que a estudante vivenciou na infância. Parece que ela procura compensar, com a filha, o gosto que lhe foi negado; ou seja, não quer que a filha passe por experiência semelhante à sua.

Já a estudante **A** destacou que, em casa, quando criança, tinha muito acesso aos livros clássicos de histórias infantis e gibis da Turma da Mônica com edição quinzenal, que sua mãe assinava. Ressaltou que ela e sua irmã adoravam gibis, apontando como a principal prática de leitura que realizavam.

As histórias em quadrinhos ou gibis, mencionados por **A**, **B**, **C**, **D** e **F**, tratam de uma mídia que combina texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos. Entre seus elementos de linguagem, podem ser destacados: os balões; o uso de sinais gráficos convencionados (como as onomatopéias para a tradução dos sons, pequenas estrelas sobre a cabeça de um personagem indicando dor ou tontura, o próprio formato do balão pode indicar o volume ou tom da fala e até mesmo informar que se trata de um pensamento); a "calha" para separar um quadro de outro e estabelecer um sentido de evolução no tempo entre as cenas representadas; as cartelas para estabelecer uma voz do narrador dentro da história; a diagramação versátil dos quadros usada de acordo com a necessidade dramática de cada cena, entre outros.

Nas histórias em quadrinhos, cada ação é ricamente ilustrada, tornando o texto mais agradável ao público infantil. Constituí-se por personagens e histórias permeadas de humor, apresentadas em ilustrações coloridas e com expressões que dizem mais que o texto escrito. Por sua linguagem e variada, despertam grande atração sobre o público infanto-juvenil, como pode ser observado nas lembranças da infância dessas estudantes de Pedagogia permeadas pela mídia impressa.

### *Mídia televisiva*

A mídia televisiva é a que possui maior audiência entre os participantes da pesquisa. No questionário, a televisão foi apontada por 63% dos alunos como a mídia a que mais têm acesso diariamente em casa e a que com mais (50% dos estudantes) tiveram contato no ambiente escolar, durante o ensino fundamental e médio.



Das seis estudantes que participaram dos grupos focais, quatro mencionaram um contato mais efetivo com as mídias audiovisuais: **A**, **B**, **D** e **E**. As lembranças dessas mídias estão associadas ao contexto de casa quando, junto a familiares (pais e irmãos), assistiam a desenhos animados, programas infantis e telenovelas.

A estudante **A** disse que a televisão sempre esteve muito presente no seu dia-a-dia. Quando criança, gostava de assistir a muitos desenhos animados. Essas relações se davam mais no contexto de casa, com a família, principalmente com sua irmã gêmea, com a qual compartilhava os momentos de diversão e entretenimento vividos diante da televisão, quando, deitadas no sofá, tomavam mamadeira, assistiam a desenhos animados e programas infantis.

Em geral, as lembranças expressas pela estudante **A** estão relacionadas aos desenhos e programas exibidos pela Rede Globo. Ela assinalou que passava manhãs inteiras assistindo à televisão, em especial um programa exibido entre os anos de 1993 e 1996, chamado *TV Colosso*<sup>10</sup>. A estudante expressou que “adorava, adorava, adorava!”, tanto que não perdia um e achava o programa muito engraçado. A estudante afirma que:

[...] na televisão assistia muito desenho. [...] olhava Xuxa de manhã, a manhã inteira passava olhando desenho. O desenho que me lembro que olhava era dos Ursinhos Carinhosos, Smurfs [e o] Programa Tv Colosso. (Estudante A).

É possível perceber que suas relações com a televisão aconteciam pelo entretenimento e prazer que esta lhe propiciava. Talvez a cultura de massa produzida e veiculada pela televisão faça parte de sua experiência com as mídias, ajudando a constituir seus gostos e modos de ser feliz, amar, relacionar-se com os outros, com as mídias e consigo mesma.

Este dado aproxima-se do referencial apresentado por Moran (1998, 2006) sobre o envolvimento das crianças com os meios. Ele concluiu em seus estudos que as mídias ajudam a criança a “informar-se, a conhecer (os outros, o mundo, a si

<sup>10</sup> A TV Colosso foi um programa infantil de televisão exibido na Rede Globo de Televisão. Foi criado e dirigido por Luiz Ferré, Roberto Dornelles e José Bonifácio Brasil de Oliveira (o Boninho). Na TV Colosso, utilizavam-se bonecos caracterizados como cães, simulando todas as instâncias de uma emissora de TV; WIKIPÉDIA. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=TV\\_Colosso&oldid=9311990](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=TV_Colosso&oldid=9311990)>. Acesso em: 14 Fev 2008

mesma), a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, 'tocando' as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar" (MORAN, 2006, p.33, grifo do autor).

As mídias, em especial a televisiva, além de serem referenciais da infância para a aluna **A**, mostram-se como fontes de resgate de outras vivências da infância como, por exemplo, a relação com a irmã, com a mamadeira, com o bico, com o "cheirinho" – nos espaços da casa, quando, deitadas no sofá, assistiam a desenhos na televisão.

Assim como **A**, a estudante **B** também destacou, com entusiasmo, os programas infantis aos quais assistia quando era criança. Cita o Balão Mágico, o Sítio do Pica-Pau Amarelo e Show da Xuxa. Mas lembra-se do medo que sentia da personagem Cuca do Sítio do Pica-Pau-Amarelo. O medo à Cuca ela atribui às histórias que lhe contavam quando criança. A estudante **B** disse lembrar-se até hoje, quando fecha os olhos, de alguns trechos de imagens exibidas nesse programa infantil.

Suas considerações sugerem que as mídias estavam relacionadas às histórias, ao folclore e ao seu imaginário infantil, construído também na mediação com os adultos com quem convivia.

Destacou, ainda, que a prática de assistir a televisão, no contexto de sua infância, era realizada em família: "quando eu morei lá fora, a mídia mais utilizada era a televisão. E aí assim, senta pai, mãe, a família toda assistindo" (**B**).

Para a estudante **D**, a mídia televisiva, através dos desenhos animados, também fez parte de sua infância. Ela citou as apresentadoras dos programas infantis a que assistia, destacando que gostava de suas músicas: "lembro das músicas. Gostava muito da Angélica, tinha aquela Mara Maravilha também e a Xuxa". Sobre desenhos animados, relata que "[...] gostava de desenhos que era com bichinhos... A família do urso [...] do Snoopy eu adorava". Justificou que não gostava das freqüentes repetições de episódios de desenhos mostrados por alguns programas infantis. Diz que "[...] dava bem pouquinho, era curtinho e sempre repetia".

A relação com esta mídia permeada pela família apareceu na fala da estudante **D** quando mencionou que a prática de assistir a desenhos animados

acontecia no horário inverso ao que seu pai estava em casa. Por exemplo, quando ele chegava em casa, ao meio-dia, ela sabia que tinha que trocar de canal porque ele iria assistir ao jornal, mesmo que tivesse dando o desenho de que ela mais gostasse. Infere, nesse fato, que a prática de assistir a desenhos estava dependente dos horários e da autoridade paterna.

A estudante **E**, assim como **A**, destacou que, durante a infância, assistia a muita televisão, principalmente, aos desenhos animados na companhia da irmã. As relações com a televisão na infância são descritas pela estudante **E** na mesma intensidade da programação dos diferentes canais da televisão. Elas assistiam a:

[...] todos os programas infantis que passavam na televisão, dos programas da Xuxa, da Angélica, da Eliana, da Mara Maravilha, do Sérgio Malandro [...] do Castelo Rá-tim-bum, do Sítio do Pica-pau Amarelo, dos desenhos animados. [os] preferidos eram Pica-pau; Smurfs; Ursinhos Carinhosos e Tom e Jerry. (Estudante E)

A aluna **E** disse que tinha o hábito de assistir a novelas com o pai, sendo este momento o único horário em que eles podiam ficar juntos. Conta que, quando adormecia na sala durante a novela, pedia ao pai, no outro dia, para que lhe contasse o que tinha ocorrido nas cenas que havia perdido. O horário da novela era tido como um momento sagrado, porque representava o seu tempo com o pai. Os dois conviviam por intermédio da novela e das temáticas que nela eram abordadas, servindo como tema para o diálogo dos dois, tanto no dia da novela, como no dia seguinte.

Com este depoimento, observo que, ao mesmo tempo em que as mídias — principalmente a televisão — são entendidas como meios que roubam (ou calam) o diálogo do contexto familiar, ela pode propiciar a aproximação entre os indivíduos.

Neste caso, é possível perceber os aspectos apontados por Gomes (2003) sobre o papel da mediação dos meios de comunicação. Para o autor, a recepção tanto pode ocorrer em função do contexto no qual a pessoa vive, como também os meios podem mediar a interação das pessoas no seu meio ambiente, conforme apontou a aluna **E** na sua relação com a novela e o pai.

Identifiquei, nos depoimentos das estudantes, um aspecto significativo de suas relações com as mídias televisivas na infância. Este aspecto diz respeito à mediação, que tanto pode ser percebida quando o adulto mediava as relações delas

quando criança com as mídias, como também as mídias que mediavam suas relações com os adultos e consigo mesmas.

As relações com as mídias davam-se pelo prazer e entretenimento que propiciavam, em um contexto, na maioria das vezes, repleto de carinho e de afeto. As mídias também estavam relacionadas às histórias, ao folclore e ao imaginário infantil, construídos na mediação das alunas com os adultos com os quais conviviam.

Os adultos, ora são descritos em situações partilhando da mesma programação com as estudantes (quando crianças), ora impedindo ou desconsiderando seus gostos com as mídias ou com aquilo a que assistiam, como, por exemplo, a autoridade do pai da estudante **D**, quando chegava em casa e a fazia mudar de canal para assistir à programação preferida dele.

Gomes (2003) entende que os meios de comunicação constituem-se como espaços de mediação na construção de sentido para as pessoas. Percebe que as pessoas, na sua relação com o mundo, interagem para se localizar no espaço e no tempo. A relação com os meios tanto é propiciada pelo contexto em que se vive, como este contexto também é alterado em função da relação que se estabelece com os meios. Para Gomes:

[...] as relações familiares, os hábitos e costumes, a escola, o grupo de amigos, a Igreja, ao mesmo tempo que mediam a interação telespectador-televisão, são modificados e sofrem a influência da presença dos meios de comunicação na vida das pessoas (2003, p.202).

Nesse processo de mediação, as pessoas são entendidas como parte de um grupo social. Portanto, cada pessoa possui uma tradição, uma formação e uma história familiar. Todos esses elementos condicionam e mediatizam a atividade com os meios massivos. Assim, a relação com as mídias também está associada a uma prática cultural, que traz implicitamente suas referências da história cultural e pessoal dos indivíduos.

Além desses aspectos, a relação com a mídia televisiva observada na fala das estudantes ocorre com o envolvimento de todos os sentidos e, principalmente, pela emoção, através da identificação com personagens de desenhos animados ou apresentadoras de programas infantis, suas músicas e temáticas que abordam.

Para Moran (2006), a televisão e o vídeo são descritas como mídias sensoriais, pois as múltiplas linguagens que aglutinam e os efeitos que utilizam nos programas, notícias, novelas e filmes solicitam, despertam e promovem nas pessoas diferentes estímulos sensoriais e afetivos em um movimento individual (das pessoas com ela mesma) e social (da pessoa com o outro e o mundo).

Os dados aqui apresentados sobre a relação das estudantes com as mídias impressas e audiovisuais vividas na infância, no contexto de casa, refletem a intensidade e a frequência com que elas estão presentes em suas vidas, constituindo-se em experiências significativas de aprendizagem fora do ambiente escolar, contexto pouco mencionado por elas nessa fase.

Em geral, as lembranças das estudantes vieram entremeadas por vivências do passado e do presente. Os dados possuíam uma íntima relação com o que estavam vivendo no momento presente. A estudante **B**, ao falar sobre as mídias presentes na infância, remeteu-se a fatos da atualidade. Sua fala era constituída de lembranças do passado e do presente, que não se detinham em um único tempo e situação. Suas lembranças são frutos de vivências que marcaram o passado e que, de tão arraigadas em si, balizam ainda hoje suas vivências com as mídias.

As estudantes destacaram a importância da literatura infantil em suas vidas a partir também de relações mediadas pelas mães, pais, irmãos ou tios.

A ênfase dada pelas estudantes à mídia impressa pode estar associada ao estímulo visual propiciado no grupo focal, através das mídias (diferentes tipos de impressos, inclusive livros de literatura infantil da minha infância) que disponibilizei para discussão no 1º encontro, assim como pode estar relacionada às práticas que elas vinham desenvolvendo na faculdade naquele período, como é o caso das estudantes **F** e **D**, que participavam de projetos de extensão sobre práticas de leitura em escolas da cidade. Isso, conseqüentemente, pode ter orientado as lembranças das estudantes sobre mídias na infância.

### 5.3 Relações com mídias no tempo/espaço da adolescência

Nessa fase, as estudantes também evidenciam um contato intenso com as mídias impressas (literatura de viés religioso/espiritual, coleções de gibis, romances, fotonovelas), audiovisuais (programas televisivos, telenovelas, telejornais) e eletrônicas (rádio e músicas), relatando práticas, gostos e hábitos construídos na relação com diferentes pessoas (mãe, pai, irmãos e namorado) e em diferentes espaços sociais como, por exemplo, na igreja e na escola. Esses dados puderam ser constatados tanto na aplicação dos questionários quanto nas vivências no grupo focal.

Os trinta e oito estudantes respondentes do questionário informaram que, no contexto escolar (ensino fundamental e médio), tinham acesso à televisão (50%), ao jornal (50%), ao vídeo (34%), às revistas (29%), aos livros (29%), ao rádio (21%), à internet (13%) e ao computador(2%).

Já no grupo focal, as seis estudantes deram ênfase ao contexto da escola, para discutir suas relações com as mídias na adolescência, mencionando as pessoas envolvidas, os sentimentos e impressões que marcaram tais experiências. Suas relações são apresentadas a partir do destaque que deram às mídias impressas e audiovisuais.

A estudante **F** menciona que um fato significativo vivido na adolescência foi o seu casamento, aos 19 anos, e a mudança para outro Estado. Isso, além de representar um momento significativo em sua vida, também marcou sua relação com as mídias. Ele lhe propiciou a ampliação de acesso a outras mídias, tais como teatro, cinemas (bons filmes), televisão, revistas e jornais. Ao casar, **F** também retomou os estudos. Ela atribui a estas experiências a responsabilidade por tê-la inserido em um “outro mundo com outras leituras”.

Contudo, neste subcapítulo, deter-me-ei na apresentação e análise das relações com mídias vividas por três estudantes (**A**, **E** e **F**) no espaço escolar, as quais relatam muitas experiências significativas para a presente pesquisa.

## Relações com mídias vividas no contexto escolar

### *Mídias impressas*

Nos grupos focais, as estudantes destacaram o contato com obras literárias, que tanto estava associado ao gosto pessoal, como ao cumprimento obrigatório de uma tarefa, que produzia o desprazer nessa atividade.

As lembranças sobre mídias expressas pela estudante **A** no período da adolescência estão relacionadas às tarefas escolares e ao vestibular. Do contexto da escola, ela menciona apenas o contato com mídias impressas. Ela destaca a leitura de “livros literários”, mas confessa que “[...] não gostava muito de ler, lia porque tinha que fazer ficha de leitura na escola”.

No período que antecedia o vestibular, também lia jornais e revistas para manter-se informada. Mas não cita tais práticas em outros momentos que não fosse para esse fim. É possível inferir que o acesso aos meios justificava-se pela intenção de atingir um objetivo – adquirir informação a fim de passar no vestibular.

Já a estudante **F** mostrou uma experiência diferente da estudante **A** no contexto escolar. Relatou que, na 5ª série do ensino fundamental, conheceu uma professora que disse ser “maravilhosa [pois] ela gostava muito de literatura”. Essa professora incentivava-a a comprar livros. A estudante mencionou que a escola tinha um projeto intitulado o *Círculo do Livro* e, através dele, promovia várias campanhas e promoções, incentivando os alunos para que construíssem sua própria biblioteca.

Para a estudante **F**, a compra de livros era “sistemática” e as promoções na escola permitiram-lhe a aquisição de algumas obras clássicas da literatura infanto-juvenil, como, por exemplo, Tom Sawyer, Heidi, Sofia e Quo Vadis. Com essas histórias, ela disse que viajou muito pelo Mississipi.

Descreveu com detalhes o contexto da história de Heidi que disse pertencer a uma coleção de literatura infanto-juvenil. Sobre a leitura dessa obra, a estudante **F** comentou que foi um aprendizado maravilhoso. Destacou os “valores de ser boazinha [ou] de não ser” e o que ela ganhava com isso. Para ela,

[...] foram leituras adolescentes que alimentaram meu imaginário em formação. Nesse momento que relembro essas leituras, me transporto para a casa em que morava, para a professora, para a [sua] escola, colegas,

volto para a praça (em frente a igreja) onde muitas vezes sentei em seus bancos para ler... (Estudante F)

As lembranças do período da juventude estão caracterizadas pela mediação que as mídias desempenhavam nas relações de **F** com a escola, com a professora e com os colegas. Ela disse que

[...] algumas vezes a professora incentivava [...] a procurar a biblioteca da cidade e lá a gente fazia loucuras porque a gente pegava o Sancho Pança. Na biblioteca tinha umas publicações riquíssimas e nós pegamos mais por farra entre as colegas pra ler, pra fazer competição de quem lia mais. Era bom de certa forma... a gente tinha alguma cultura. Então isso foi muito interessante... foi divertido. (Estudante F)

O contexto do ensino fundamental, juntamente com a lembrança carinhosa da professora que incentivava os alunos a comprar livros para a formação da própria biblioteca, constitui-se em um marco referencial das relações desta aluna com as mídias no ambiente escolar, as quais eram expandidas também para outros espaços. As mídias estão como plano de fundo para essas vivências, que ela caracteriza como boas, interessantes e divertidas.

### *Mídias audiovisuais*

Ainda no período da adolescência, no contexto escolar, é possível perceber que as mídias audiovisuais eram utilizadas pelos professores e vivenciadas pelos estudantes, basicamente, como meios para ilustração de conteúdos, conforme o referencial de Costa (2005); mas, além disso, as estudantes relataram sentimentos e impressões dessas experiências.

Desse período e contexto, a aluna **E** lembra que, na escola havia uma pequena sala chamada de “audiovisual”. Nela havia televisão, videocassete e aparelho de som, na qual assistiam a filmes, documentários e entrevistas. Frequentavam-na, a cada quinze dias, nas aulas de Inglês, Português e História. Também utilizavam a sala para ensaios de peças teatrais e coreografias que apresentavam para toda a comunidade escolar.

As lembranças de mídias na escola estão relacionadas às aulas da professora de Português e Inglês que trabalhava os conteúdos de suas disciplinas a



partir de filmes. Para **E**, a finalidade de assistir a filmes na escola estava associada ao descanso, mas não somente a isso, pois, segundo ela, não era "só relaxar, mas também, tinha intuito pedagógico", conforme explicita no trecho a seguir:

[...] na 7ª série tinha uma professora que dava Português e Inglês [...] e a cada bimestre a gente via um filme que escolhia e lembro que em noventa e oito (1998) quando o Titanic foi lançado, ela levou o Titanic pra nós vermos. Claro que eu já tinha visto umas três mil vezes! Fui ao cinema três vezes ver o Titanic. Mas aí a gente viu na sala de aula com outro olhar... assim de prestar atenção em alguns termos... porque tinha inglês [...] anotar coisas, tipo ouvir e ver o que significava. E também trabalhos em cima de literatura e pesquisas sobre a verdadeira história do Titanic. (Estudante E)

Ao ser perguntada sobre como a professora encaminhava o trabalho e como ocorria a seleção dos filmes pela turma, **E** disse que a escolha dos filmes acontecia por debate e votação entre os alunos sobre aqueles a que gostariam de assistir. Com o filme escolhido, a professora organizava o que iria propor à turma. A aluna considerava a proposta pedagógica da professora como uma "segunda intenção", inferindo que o filme não era só pelo prazer. Ressalta que a professora dizia para os alunos prestarem atenção no diálogo dos personagens, nos termos utilizados e, às vezes, parava o filme e solicitava a atenção para a próxima cena, em que teriam de identificar os tempos verbais nas falas dos personagens. Os filmes, geralmente, eram em outro idioma; portanto, eles tinham de acompanhar a história pela legenda. Porém, **E** disse que ela e os colegas ficavam "[...] tão presos ao que ela queria que a história ficava meio de lado..".

Sobre os estudantes serem ouvidos pela professora na escolha dos filmes, **E** considerava esta a "maior oportunidade que [...] tinha de expor o que gostava das mídias" no contexto da escola. A estima da aluna pela postura da professora é confirmada em um outro momento da pesquisa quando, ao descrever como percebia a inserção de mídias no contexto da escola, remeteu-se a essa experiência, destacando a sua importância, conforme explicita nesta frase: "Tínhamos a liberdade de escolher o filme e creio que aí está um ponto positivo na prática de minha professora" (Estudante E).

Possivelmente, essa relação marcante vivenciada por **E** (e sua turma) com a professora constituem parte de seu referencial acerca da abordagem de mídias no contexto escolar, que adquiriu significado quando a decisão dos estudantes era valorizada, uma vez que eles eram ouvidos e seus gostos considerados.

Essa lembrança é sucedida por uma outra em que a experiência de assistir a filmes nem sempre representava ser algo agradável. A estudante **E** lembra que uma professora de História fez sua turma assistir a um filme que, segundo ela, "era um horror". A estudante diz ter ficado traumatizada com essa experiência e que nunca a esquecerá. Diz a estudante:

[...] e tem uma professora de história que até hoje é minha amiga, pois até hoje digo pra ela que **fiquei traumatizada depois do que ela fez a gente assistir** a "Guerra do Fogo", que é um filme que conta como é que surgiu o fogo... é bem primitivo.. **O filme era um horror.** (Estudante E. Grifos meus)

Ainda nas aulas de História, **E** diz ter assistido a entrevistas e documentários que, para ela, eram "geralmente, [...] bastante chatos [e] sem atrativos".

Após mencionar as duas experiências com a professora das disciplinas de Português e Inglês e da disciplina de História, conclui sua fala dizendo que a primeira lhe oportunizara escolher filmes de que gostava. Assim, mostra valorizar a postura da professora que considerava os gostos dos alunos nos trabalhos com mídias no contexto da escola.

A estudante **F**, ainda no período da adolescência, destaca uma situação ocorrida no contexto da escola que utilizou temáticas presentes nas mídias para promover uma comunicação mais afetiva e próxima com o professor. No depoimento que segue, a estudante conta como conseguiu provocar risos no professor que considerava ser o mais sério da escola:

[...] na 8ª série tive uma disciplina que se chamava técnicas industriais. E aí a gente tinha torno, serra elétrica e tal. E naquela época tava dando uma novela... Aí cheguei para o meu professor e perguntei: "professor como é que se faz bombрил?" Era uma piadinha no momento... E ele era muito sério e foi lá: - Bem... na indústria e... não sei o quê... Me deu uma resposta toda técnica. E eu falei: - não professor! É com o pelo do Cavalo de aço!"... [risos] porque o nome da novela era Cavalo de Aço. E aquilo quebrou toda a rigidez dele... porque ele nunca dava risada, nunca fazia nada. E fui lá e provoqueei-o... com medo... mas eu sempre fui cara-de-pau [...]. E todo mundo começou a rir e a fazer uma piadinha... [...] ele riu também... porque foi um momento único de riso dele... porque ele era muito durão. Ele era advogado e dava aula de técnicas industriais que não tinha nada a ver. (Estudante F)

A estudante **F** arriscou-se, mesmo não tendo uma abertura por parte do professor, a fazer tal comentário (piadinha). Ela criou uma situação e inseriu a temática da novela para se comunicar com o professor de maneira diferente da

habitual. A postura do professor antes fria e distante, diante da situação, foi alterada, pois compartilhou o riso com os estudantes. No momento do riso, parecia que eles (professor e alunos) tornavam-se próximos em um contexto de aula não tão repressor/opressivo.

Estes últimos dados aproximam-se do referencial da abordagem dos meios em situação de ensino desenvolvida pela Pedagogia da Comunicação (PORTO, 1996, 1998, 2002), na qual as experiências pedagógicas são construídas pelos sujeitos escolares a partir das informações, saberes e linguagens presentes nos meios de comunicação e intermediadas pelo professor.

As relações vividas no ambiente escolar refletem experiências repletas de significados sobre o ser aluno e como percebem e sentem a postura pedagógica nesse contexto. Evidenciam que as mídias, para além de recursos ou ferramentas de ensino, permeavam relações entre professores e estudantes. Lembram-se de experiências significativas, que, no seu ponto de vista, foram tanto positivas quanto negativas: o professor que valorizava seus gostos e o professor que os obrigou a assistirem a um filme horrível, deixando lembranças "traumáticas", como disse a estudante E.

As mídias e suas temáticas também foram lembradas na escola quando, em uma situação inusitada criada pela estudante, serviu de meio para a comunicação com o seu professor.

Acredito que essas relações constituem-se em fontes que evidenciem ou podem vir a tornar-se parte do rol de saberes profissionais das estudantes (futuras professoras), pois o "[...] desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção" (TARDIF, 2002, p.68).

A vida familiar, junto às experiências escolares anteriores, as relações determinantes com professores e experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extra-escolares, são apontadas por Tardif (2002) como fontes que auxiliam os estudantes na escolha da profissão, na prática pedagógica e na identidade pessoal do professor. Para o autor, "os vestígios da socialização primária e escolar do professor são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes

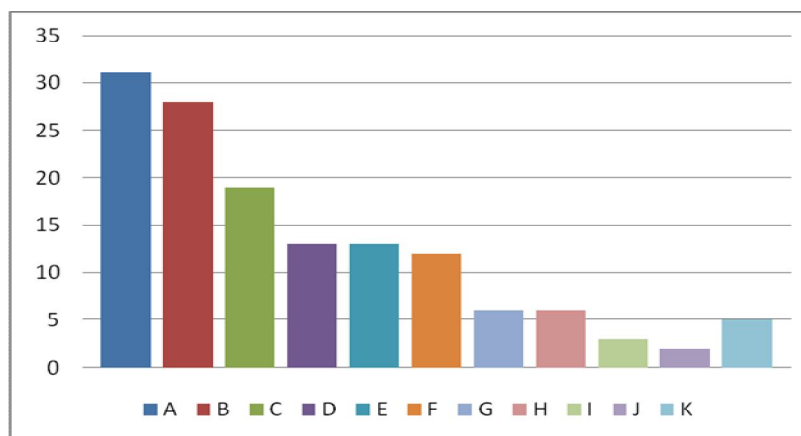
para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2002, p. 67).

#### 5.4 Relação com mídias na atualidade

Considerando os dados do questionário e os dados levantados com o grupo focal, o momento atual é caracterizado pelas estudantes como o período em que possuem uma relação mais intensa com todos os tipos de mídias, conforme evidencia o gráfico a seguir.

|                     |                                 |
|---------------------|---------------------------------|
| A – internet (82%)  | G- computador (16%)             |
| B – televisão (74%) | H - livros (16%)                |
| C – jornais (50%)   | I - projetores multimídia (8%)  |
| D – revistas (34%)  | J - Mp3 (5%)                    |
| E – filmes (34%)    | K - informes jornalísticos (3%) |
| F – músicas (31%)   | L – outros (10%)                |

GRÁFICO 2 – MÍDIAS QUE AS ESTUDANTES TÊM ACESSO NA ATUALIDADE



FONTE: Dados levantados com o questionário.

Neste gráfico, é possível observar que trinta e um estudantes (82%) apontaram a internet como a mídia mais acessada atualmente no contexto da faculdade, para pesquisas e consulta a e-mails. A televisão é citada em segundo

lugar por vinte e oito estudantes (74%), sendo usada para assistir a documentários e programas educativos, seguida por jornais, revistas, filmes, músicas, computador, livros, entre outras mídias.

Confirmando esses dados, a estudante **C** destaca que, na atualidade, lê diversos livros, jornais e revistas; tem acesso à internet; assiste a filmes e documentários, além de escutar rádio freqüentemente, entre outras práticas.

A internet é classificada por **E** como a mídia que mais utiliza atualmente: "Hoje em dia a internet é com certeza uma das mídias que eu mais uso. Para fazer pesquisas, para informar-me, para meditar, rezar e para comunicar-me". Percebo que as finalidades de acesso e uso da internet pela estudante, é variada; tanto está associada ao contexto da universidade (estudos), como ao lazer e a comunicação.

Sobre a relação com mídias no contexto de casa, a estudante **A** infere que elas estão muito presentes no seu dia-a-dia. Ela justifica tal afirmação dizendo que olha televisão (novelas, telejornais, desenhos, filmes, etc.) todos os dias, além de escutar música toda a manhã (período em que está em que casa) e ler revistas.

Em síntese, as alunas apontam que a finalidade para o uso da televisão está associada à prática de assistir a: telejornais (**C**), telenovelas (**A, E**), documentários (**C**), desenhos infantis (**A, B, C, D, E**) e filmes (**A, C, E, F**). Já o acesso à internet é apontado para fins de consulta a e-mails, conversas com amigos, baixar documentos (livros e textos disponíveis na WEB), pesquisas, entre outros.

As mídias pouco são citadas como presentes em momentos de lazer na atualidade pelas participantes do grupo focal; as estudantes **C** e **F** consideravam lazer assistir a filmes, mas o disseram que raramente o vinham realizando (praticando).

Suas referências às mídias no tempo/espaço da atualidade já não correspondem mais, como nas análises anteriores, aos lugares e contextos específicos e delimitados. Percebi que as mídias são acessadas na atualidade nos mais variados contextos e com diferentes finalidades: estudo, diversão, educação dos filhos, aprendizagem e ensino.

Assim, procuro destacar a seguir as finalidades atribuídas pelas estudantes às relações com as mídias, em que os usos estão destinados prioritariamente para a educação dos filhos, para estudo e/ou sua formação profissional.

## Relações com mídias a partir dos filhos

As estudantes **B** e **D** mencionaram a relação com mídias na atualidade a partir da relação que estabelecem com os filhos, destacando conceitos, gostos e opiniões sobre mídias.

Na atualidade, as relações da aluna **B** com as mídias estão permeadas pelas mediações nas relações que seu filho estabelece com as mídias. Ela explicou que como mãe e educadora, sua relação diante das mídias tornaram-se mais críticas e seletivas. Contudo, ao referir-se aos desenhos televisivos da atualidade, emitia juízo de valor (bom, ruim...) a partir da comparação com os desenhos de sua infância.

Sobre a violência mostrada nos desenhos infantis a que seu filho assiste, a estudante **B** falou que eles exibem muitas cenas de lutas. Para ela, as lutas não são iguais às que eram apresentadas nos desenhos a que assistia quando criança, que visavam sempre, segundo sua opinião, ao bem. Disse que “hoje [...] tem muita porcaria nos desenhos... tirando aqueles [que assistia, tais como] Hi-Man e Shi-ra, que também tinha luta, mas era sempre em busca do bem”. Destaca que, hoje, o protagonista dos desenhos e dos jogos eletrônicas é o bandido e não mais o mocinho.

A estudante **B**, partindo de sua experiência como espectadora e mãe, gostaria de poder intervir ou decidir sobre quais os desenhos que deveriam ser exibidos na televisão. Vejamos:

[...] é tanta violência... a TV só mostra violência. Aqueles desenhos que a TV a cabo tem 24 horas, se eu pudesse tirava todos, aí colocava aqueles que assistia... [exemplo] da Luluzinha, da Pedrita, aquela da Família dos Flinstones. [...] aquilo ali é coisa boa... sabe. Aquilo dali colocaria porque é o que eu considero bom. (Estudante B)

Será que, ao querer trazer os desenhos de sua infância para a atualidade, a estudante **B** estivesse expressando a vontade de assistir junto com o filho aos desenhos que acredita serem saudáveis, como era prática em sua infância assistir à televisão com a família? Essa situação está presente em suas falas em diferentes momentos, pois a aluna compara programas de televisão de sua infância com os da

infância do seu filho, manifesta a vontade de determinar o que o filho deve ou não assistir.

Sobre os desenhos animados da atualidade, a estudante disse não prender a atenção das crianças; ao contrário dos desenhos de sua infância a que, mesmo repetidos, ela sempre assistia. Compara os tempos de sua infância com a atualidade inferindo que:

[...] antes os desenhos animados eles prendiam a gente, mesmo sendo repetidos... mesmo que já tivesse visto... gostava de ver de novo.. e Hoje, vejo que tem muita porcaria nos desenhos.. [...] hoje tem aqueles Yu-Gi-Oh, não é que seja chato, mas aquilo não prende a gente. (Estudante B)

Os referenciais da atualidade evidenciadas pela estudante **B** estão permeando as relações e percepções que ela tem sobre as mídias da sua infância. O juízo de valor emitido sobre o que considera bom está sempre associado ao que viveu. Desenhos bons são os de sua infância, assim como os brinquedos, os espaços das brincadeiras, os livros e os jogos eletrônicos. Ela também mostra certa dificuldade em aceitar ou lidar com as linguagens ou temáticas das mídias da atualidade.

Já a estudante **D** tem uma percepção diferente da colega. Ela expressa, no fragmento que segue, uma concepção de infância como construção, pertencente a um contexto social e cultural. Tal concepção é referendada pelo contexto das aulas do curso de Pedagogia. E, nesta perspectiva, ela compreende a inserção das mídias, no contexto da infância do filho e no contexto escolar, como parte da cultura dos alunos. Essa percepção talvez lhe permitia agir/pensar com mais autonomia na mediação do filho com desenhos animados e jogos eletrônicos. Ela explica que:

[...] quando o [professor] estava dando aula pra gente... fiquei pensando assim... resgatar a infância através das brincadeiras..? Não! Espera aí... a infância tá mudando. Ela está sendo produzida hoje, assim como foi com as brincadeiras que a gente gostava, mas que para as crianças de hoje já mudou. As crianças não têm que estar brincando de 6 marias quando tem vídeo game. Sempre tá mudando... [...] acho que tem que parar pra pensar que as coisas estão mudando... (Estudante B)

Contudo, essa compreensão sobre questões culturais da infância não significa que a estudante aceitava tudo o que estava sendo exibido na televisão. Na

minha percepção, isso representava que **D** mostrava abertura e diálogo com o filho sobre as mídias.

Na transcrição que segue, é possível perceber os conceitos enunciados por **D** acerca dos desenhos animados, a partir de comparações entre desenhos de sua infância e os da atualidade e a postura que adota na mediação do filho com essa mídia:

[os desenhos da infância da estudante] era de luta, mas não aparecia o sangue. E hoje tu olha desenho, normalmente aqueles do Japão, China... olha o desenho assim e aparece [o personagem?] sofrendo com uma cara de dor, saindo sangue, gemendo... tem um agora que é Zatch Bell o nome. [...] e eu tenho um menino pequenininho de 5 anos... e não deixo ele ver... aí quando começa... é o último desenho que dá de manhã no programa da Xuxa, e não deixo ele ver porque não gosto que ele veja. (Estudante D)

Além de apontar aspectos que sugerem a violência presente nos desenhos, **D** inferiu que isso afetava o seu filho, pois ao brincar com ele, ela observou que o menino provocava lutas entre os bonecos, simulando cenas semelhantes às aquelas a que assistia nos desenhos animados.

Sobre a influência da televisão nas atitudes de seu filho, **D** menciona que as propagandas de produtos infantis veiculadas junto aos desenhos ajudam a constituir as escolhas e os gostos dele que, aos 5 anos, já decide o que quer vestir e comprar, não se contentando com o que não corresponde aos produtos anunciados na televisão.

Tanto a estudante **D** quanto a **B** mencionaram o sentimento de insegurança sobre a impossibilidade de controle do acesso e uso das mídias (televisão, jogos, computador/internet) pelos filhos quando não estão com eles, uma vez que ambas se ausentam de casa no período da tarde, quando estão estudando. Embora quisessem controlar o uso e o acesso às mídias quanto aos conteúdos inadequados (violência, nudez, sexo...), elas têm, nas mídias, uma maneira de entreter os filhos e de afastá-los dos perigos da rua enquanto estão fora de casa.

Neste sentido, Gomes aponta que o círculo familiar é a primeira escola de socialização da criança. Contudo, também, se encontra inserida neste espaço a televisão, que funciona como sua "babá eletrônica", trazendo à criança o mundo lá de fora, dizendo-lhes que não estão sozinhas mas, sim, que participam de algo muito maior (2003, p.207). Neste contexto, estruturado pela vida contemporânea, diz



o autor que as histórias antes contadas pela mãe são, hoje, narradas pela televisão. O autor completa refletindo que o

[...] sentido e os modos de agir, necessários ao crescimento psicológico e social da criança, pela absoluta ausência dos pais, são fornecidos pelos critérios de ação apresentados pelos personagens dos meios de comunicação (GOMES, 2003, p.207).

Sob esta condição, o autor questiona a programação destinada às crianças, pois, para ele, os desenhos animados, considerados inofensivos, trazem uma enorme carga de violência. Todavia, ressalta que isso não é o problema maior, porque as crianças conseguem perceber a fantasia que existe nos desenhos. Já os programas destinados aos adultos e os programas de auditório destinados às crianças, que elas consomem em larga escala com o consentimento dos pais, é que o autor destaca como preocupação. Justifica dizendo que, em tais programas, a violência, o abuso de situações eróticas e estimulação ao individualismo e à competição, estão acima do recomendável para as crianças. Neste caso, Gomes (2003) completa fazendo referência à responsabilidade da família e dos pais na mediação das crianças com os meios de comunicação.

#### *Relações com mídias na e para formação profissional*

A vivência no curso de Pedagogia, incluindo a intensa relação com diferentes leituras, realização de trabalhos acadêmicos, participação em projetos de pesquisas, entre outras atividades e tarefas, propiciam o contato freqüente das estudantes com as diferentes mídias no contexto de formação inicial.

A estudante **F** considera que, na atualidade, sua relação com as mídias está direcionada para a formação profissional, citando prioritariamente o uso do computador e da internet. Reflete e contrasta a relação com essa mídia antes de ingressar na Pedagogia e no momento atual. Antes de cursar Pedagogia, sua relação com o computador ocorria com a finalidade de "passatempo, como *hobby*, como diversão". E agora entra na internet, mas não tem tempo para diversão. Antes, era "viciada em jogo". Agora, é "viciada em escrever". Então o computador que antes era utilizado para lazer, entretenimento e diversão, agora é uma ferramenta

para estudo e exercícios de escrita e de produção textual, considerando os objetivos pessoais e profissionais.

Com o tempo e com a mudança de atividades e interesses, as alunas alteram, também, as relações e os objetivos no uso de determinadas mídias. O uso está intimamente relacionado aos fins, momentos ou fases de suas vidas. É possível perceber que o curso de graduação tem modificado as relações e os hábitos delas em relação às mídias, por exemplo, tornando necessária a realização de leituras e o uso do computador, entre outras práticas.

Neste sentido, a estudante **F** comenta sobre seus hábitos de leitura dizendo que agora os livros são direcionados para o curso, mas, antes, “comprava até revistas de fofocas” para saber de alguns assuntos que estavam dando na televisão sobre o artista do momento, mas completa dizendo que “nunca mais [o fez]”, hoje “não existe mais isso”.

A estudante **F** refletiu também sobre a presença/ausência das mídias no contexto do Curso de Pedagogia, mencionando as transformações de tempo/espaço ocorridas no seu modo de aprender e de interagir com as pessoas. Ela salientou os conhecimentos e informações adquiridas na intensa relação com o computador e com a internet no espaço de sua casa.

Kenski (2007) ressalta que a internet serve tanto para a venda e compra de produtos, como para a troca e para a produção de informações e experiências, sendo um importante meio de aprendizagem e veículo para o desenvolvimento de pesquisas e projetos. Além disso, como mencionou a estudante **F**, a internet pode ser usada para conversar, namorar, jogar e até viver novas vidas.

A estudante **F** disse ter-se questionado, muitas vezes, sobre o tempo investido nas aulas presenciais no curso de Pedagogia, quando poderia estar em casa, no computador, acessando a internet e tendo disponíveis uma infinidade de informações que também julga necessárias para seus estudos. Disse produzir muito mais com o computador do que em sala de aula. Ela valoriza o momento da interação e da troca no contexto de sala de aula, mas acrescenta (dizendo) que isso também acontece na internet, quando pode conversar e ver seus amigos e parentes pela câmera acoplada ao computador.

Dessa sua relação com as mídias, a estudante **F** destaca novas interações, novos modos de aprender, o que necessariamente não é uma tarefa exclusiva do ambiente escolar. Contudo, por ainda ser estudante e estar vivenciando essas transformações em um período muito recente, disse que não conseguia avaliar a dimensão das mídias no ensino.

Para Kenski (2007), o momento atual com a inserção das mídias digitais caracteriza-se por propiciar um saber ampliado e mutante aos sujeitos, em que comportamentos, práticas e informações alteram-se com extrema velocidade, refletindo sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação, conforme expressou a estudante **F**, refletindo sua relação com as mídias na atualidade.

Os hipertextos e as hipermídias reconfiguram a forma como as pessoas lêem e acessam as informações. Para Kenski (2007), a facilidade de navegação, manipulação e a liberdade de estrutura estimulam a parceria e a interação com o usuário. Além disso, a estrutura das mídias permite que sejam acessados de diferentes formas. É possível assistir a um vídeo, ver imagens de vários ângulos, fotos, desenhos, textos, sons, poesias. Somos nós quem decidimos o quê e como queremos aprender.

Sob este referencial, destaco alguns dados mencionados pela estudante **C** cujas relações com mídias, na atualidade, estão associadas ao acesso ao computador e à internet. A intensidade/freqüência de acesso/uso desses meios estão relacionadas à necessidade criada no contexto do curso da formação inicial (digitação e apresentação de trabalhos e pesquisas), além de qualificar suas práticas de leitura (acesso a livros).

É interessante citar que a aluna **C** está aprendendo a usar o computador. No começo do curso, lembrou a estudante **E** que a colega **C** pagava para alguém organizar suas apresentações de trabalhos no programa "power point", deixando as colegas que já possuem mais facilidade e interação com a ferramenta, "horrorizadas". Para as alunas, essa atividade era simples mas, para **C**, que desconhecia as ferramentas do programa, esta era uma atividade difícil. A estudante ressaltou que faz pouco (em torno de seis meses) que adquiriu um computador e que está mexendo nele para aprender, mas expressou ter interesse em fazer um curso de computação, pois há muita coisa que ainda não sabe.

Para ela, foi a partir da vivência na Pedagogia que começou a sentir necessidade desse aprendizado e interação com o computador. Em um momento, ela chega a inferir que vivia fechada para essa tecnologia, sendo que, depois, começou a abrir-se: "parece que aquilo te abre os olhos".

A estudante **C** explicou sua relação com revistas – Nova Escola, Projetos Escolares e Veja – e livros dizendo que é para a sua formação profissional:

[...] revistas têm mais a ver com a formação, os livros que leio e as revistas também..., Nova Escola – todos os meses eu estou comprando – e também aquelas revistas de projetos escolares que compro e leio... as atividades.. É mais na área também. (Estudante C)

Do espaço da faculdade, a estudante **C** destacou sua relação com os livros, citando as obras "Professora sim, tia não" e "Pedagogia de Autonomia" de Paulo Freire e "Pais Brilhantes, Professores Fascinantes" de Augusto Cury. Estas obras e o "Mundo de Sofia" também foram citados pela estudante **E**.

A estudante **A**, refletindo sobre o espaço/tempo da faculdade, destacou seu contato com "textos acadêmicos, Revista Nova Escola, Projetos Escolares e livros de romance". A leitura e o acesso a outras mídias de informação, no contexto do curso de Pedagogia, também está direcionada para a realização de alguma tarefa – nesse caso, as mídias estão direcionadas para o contexto do estágio ou do planejamento das aulas.

A aluna **B** refere-se ao contexto da faculdade como o espaço em que ela estabelece relações com mídias somente, quando teve o contato com livros e histórias da sua infância, tais como: O Menino Maluquinho, de Ziraldo, e A Bolsa Amarela, e Ruth Rocha. O restante das relações que destaca na atualidade sobre mídias estão voltadas para o contexto de sua casa, no seu papel como mãe e educadora do filho.

Nesta perspectiva, destaco um dado expressivo da aluna **D**, quando comenta sobre o acesso e o conhecimento propiciado pelo contexto da Faculdade acerca da literatura infantil:

Sabe... essa literatura infantil... moderna só tive acesso aqui na faculdade... e aí com tudo o que existe... essa literatura que até então desconhecia é uma literatura fantástica... e eu não sabia. (Estudante D)

Quando perguntada sobre o que entende por literatura moderna, a aluna **D** responde que é a literatura produzida hoje, citando autores como Ruth Rocha, Eva Furnari, Ana Maria Machado que a representam. Para a estudante, trata-se de uma literatura mais atual, sem enfeites "é bem mais da vivência mesmo", que "não é tão mágico", cujas histórias ela se identifica mais.

Os comentários feitos por **D** sobre sua relação com a literatura infantil refletem os saberes adquiridos ou ampliados por ela no curso de formação, no espaço da Pedagogia e no seu envolvimento em grupos de pesquisa. Quem sabe as percepções iniciais expressas por **D** possam já estar sendo incorporadas como um saber pedagógico. E que, mesmo não se encontrando no contexto da prática profissional, esses saberes podem estar sendo legitimados e/ou edificados em sua prática, a partir das suas vivências e relações que estabelece com as pessoas, contextos e situações, caracterizando-as como confrontos com a realidade em situações cotidianas, localizadas fora do espaço da escola, mas que a ela dizem respeito.

### **Considerações sobre as relações das estudantes de Pedagogia com as mídias**

Acredito que as relações estabelecidas pelas estudantes de Pedagogia com as mídias fazem parte de seus saberes experienciais sobre mídias. As relações por elas mencionadas constituem-se em fontes que podem vir a se tornar, no confronto da prática docente, parte do rol de seus saberes profissionais, pois estes estão associados "[...] tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção" (TARDIF, 2002, p.68).

A vida familiar, junto às experiências escolares anteriores, as relações determinantes com professores e experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extra-escolares, são apontadas por Tardif (2002) como fontes que auxiliam os estudantes na escolha da profissão, na prática pedagógica e na identidade pessoal do professor. Para o autor, "os vestígios da socialização primária e escolar do professor são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes

para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2002, p. 67).

Neste sentido, as relações das estudantes com as mídias são diferenciadas de acordo com o tempo, os contextos, os objetivos e as pessoas que permeiam suas vivências. Cada etapa de vida delas possui suas características próprias, refletindo as transformações do desenvolvimento social, urbano, cultural e econômico na vida delas, nos seus hábitos e nas determinações de seus gostos.

O contexto atual é marcado pelo intenso acesso às mídias em função das exigências e necessidades criadas pelos novos meios de comunicação e informação, marcados pelo computador e internet, amplamente difundidos e utilizados na sociedade contemporânea para diferentes fins: estudo, pesquisa, comunicação, informação, atividades de compra e vendas, lazer e diversão.

## **CAPÍTULO VI – PERCEPÇÕES – DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE MÍDIAS EM SITUAÇÃO DE ENSINO ESCOLAR**

### **6.1 Percepções sobre a abordagem de mídias no contexto escolar e no curso de Pedagogia**

Entendo que as percepções das estudantes são as interpretações que elas têm sobre mídias no contexto de ensino a partir do que vêem, ouvem, sentem e estudam. Suas percepções são singulares (diferentes entre si) de acordo com a importância ou significado que atribuem ao objeto e à situação. Estão embasadas em suas vivências anteriores. Contudo, podem ser fruto, também, do próprio contexto da pesquisa, porque, à medida que os sujeitos pesquisados adquirem novas informações, suas percepções vão-se alterando.

Quando as estudantes, participantes do grupo focal, foram solicitadas a falar sobre como percebiam e vivenciavam a abordagem de mídias em situação de ensino, reportaram-se a diferentes contextos e situações para responder a esta questão. Cada uma das seis integrantes trouxe informações sobre o espaço com que mais tinha contato ou às experiências significativas que aconteceram na escola onde estavam realizando o pré-estágio, na escola em que haviam cursado o ensino fundamental, na escola do filho, ou no próprio contexto de formação inicial – curso de Pedagogia.

As estudantes **A** e **F**, referindo-se aos contextos de observações do pré-estágio, comentaram sobre o local e a finalidade de uso de mídias, conforme evidencia o seguinte fragmento:

Na escola onde observei, onde vou fazer estágio, vi que eles têm TV, DVD, som. Só que a única coisa que vi que eles usaram mesmo foi o computador. Eu vi que eles têm aula de computação... aula não... porque eles jogam... as crianças jogam no computador, escolhem um joguinho que mais gostam e jogam. (Estudante **A**)

A estudante **A** informou que os alunos eram acompanhados, na sala de computação, por uma monitora da escola e não pela professora da turma. Ela era responsável, de acordo com a estudante, por controlar somente o uso dos equipamentos pelos alunos; ou seja, não propunha atividades pedagógicas, deixando os alunos livres para escolherem os jogos no computador.

Dados semelhantes também foram informados pela estudante **F** sobre a utilização do computador e da internet em uma escola em que ela prestava monitoria aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Desse contexto, relata o seguinte:

[os alunos] chegam e a professora liga e deixa eles à vontade pra mexer no computador, não é nada direcionado. “Façam o que vocês quiserem”, só ensina a ir ao google e baixar alguma coisa. E aí isso assusta porque pode aparecer milhares de imagens de coisas. [...] um menino queria ver um time de futebol, digitou futebol e apareceu um time com os homens todos nus. Então entra site que não é aconselhável pra crianças. E ele não entendeu muito aquilo e eu estava do lado dele e já [...] tentei desviar sem chamar muito a atenção dele... mas chama! Na hora de formar a fila pra sair ele falou para o colega dele “bah eu vi um monte de homem pelado” [...]. Tem que ter um filtro, mas a escola pelo jeito não tinha. (Estudante **F**)

A aluna **F** percebeu que a abordagem de mídias, neste caso o computador e a internet, não pode ser realizada apenas pelo uso/manuseio dos alunos. Ela infere a necessidade de haver objetivos pedagógicos com o uso das mídias e que a escola deveria ter um filtro para limitar ou prevenir o acesso dos alunos a *sites* não indicados.

Mas, sobre o contexto da escola em que iria realizar o estágio, a aluna **F** fez as seguintes considerações, caracterizando o local, a finalidade e os usos de mídias.

Na escola pude observar até o momento o espaço da biblioteca como local onde as mídias se efetivam. Os livros [...], a televisão e o vídeo [...] A escola tem um acervo de filmes [...] trazidos pelos alunos ou pelo professor. [...] A biblioteca desenvolve dois projetos de leitura, “Prazer em ler” e “Caixa de leitura”. No primeiro, toda a escola, [...] pára para ler 20 minutos em um dia da semana (quartas-feiras). No outro projeto a bibliotecária prepara uma caixa com diversos tipos de impressos e essa caixa circula entre as famílias dessas crianças, fazem um rodízio. [...] Contém jornais, revistas, livros, literatura de poemas, etc. [...] a escola recebe jornais diariamente [...] do projeto do jornal Diário Popular. (Estudante **F**)



Ela ainda observou que a escola tinha acesso à internet, mas que estava localizada na sala da direção e na secretaria. A internet era acessada nesses espaços para que, dentre outras atividades, as professoras e a direção realizassem as tarefas do curso de especialização (formação continuada) a distância de que estavam participando.

A aluna **F** disse que o espaço da biblioteca também era utilizado como multimídia, pois nele havia um aparelho de televisão e vídeo para que os alunos assistissem a filmes e documentários. Mas, para o uso desses meios, os professores eram cobrados quanto aos objetivos e o planejamento de tal atividade. Todas as turmas da escola possuíam horários semanais pré-estabelecidos para freqüentarem essa sala.

Já a estudante **E** optou por relatar sua experiência na escola em que cursou o ensino fundamental, por este representar o contexto que mais lhe trazia lembranças significativas em relação às mídias no ensino. Disse que ainda visita esta escola. Ela expressa o seguinte sobre a abordagem de mídias nessa escola:

a escola em que estudei é uma escola “pequena”. Hoje tem cerca de 400 alunos, naquela época éramos em torno de 250. [...] Hoje, esta escola foi ampliada. [além da sala de audiovisual] Há uma sala de informática e existem 2 projetos que julgo bastante interessantes presentes na mesma: Pé na escola (Diário Popular) e Escola Aberta. O projeto Pé na escola é na minha opinião uma magnífica forma de levar até a escola o jornal de nossa cidade e dá acesso a este meio de comunicação que julgo muito importante para alunos que não disponibilizam da assinatura ou de recursos para comprá-lo diariamente. No projeto Escola Aberta, alunos mais velhos ensinam as crianças a usarem o PC [computador] e além de levar este novo conhecimento a realidade escolar, é uma oportunidade de convívio de troca de experiências. Acredito que esta escola utiliza seus meios de comunicação de forma agradável e de maneira muito válida (Estudante **E**. grifos da estudante).

A aluna emitiu conceitos e juízos de valor sobre as atividades e os projetos com mídias realizados pela escola. Ao falar sobre o projeto “Pé na Escola”, a aluna **E** explica que se trata de um projeto do Diário Popular, uma vez que algumas escolas recebem dois exemplares do jornal todos os dias, os quais ficam disponíveis na biblioteca e na sala dos professores para acesso dos alunos e dos professores. Ela percebe a importância desse projeto através da irmã, que, quando estudava na

escola, desenvolveu o gosto e o hábito pela leitura diária do jornal a partir de atividades relacionadas ao projeto.

Já a estudante **B**, ao ter de falar sobre como observara a abordagem de mídias no contexto da escola, reportou-se a uma vivência recente que correspondia ao contexto da escola de seu filho. Neste, as mídias eram abordadas a partir da exploração e reflexão de temáticas por ela difundidas, como, por exemplo, as festividades e comemorações do *Halloween*<sup>11</sup>.

Ela contou que a professora do seu filho buscou esclarecer a origem da festividade para os alunos, mostrando reportagens sobre o tema. Após a contextualização, a professora deixou os alunos decidirem se queriam participar, de forma consciente, das festividades propostas pela escola.

A estudante evidencia suas percepções de mídias em situação de ensino, julgando pertinente a contextualização das temáticas das mídias, de modo que isso propicie reflexão e oportunidade de escolha aos alunos. Entendo, a partir desta consideração, que a estudante **B** acredita que o trabalho com temáticas presentes nas mídias é importante para ampliar o conhecimento dos alunos e propiciar informações que lhes permitam uma postura mais autônoma e crítica diante das mídias.

Já a estudante **C** analisa a inserção das mídias no contexto de ensino a partir de suas vivências no contexto da formação inicial no curso de Pedagogia. Para além de percepções de como ela observa as mídias, esta aluna reflete sobre os modos como aprendeu a utilizar e lidar com mídias pedagogicamente, o que disse ter ocorrido por meio da observação da prática de seus professores, da digitação de seus trabalhos no computador e de pesquisas na internet.

De acordo com a percepção da estudante **C**, a utilização pedagógica dos meios pelos professores na universidade efetiva-se a partir de discussões reflexivas sobre temáticas abordadas em livros, filmes, documentários, músicas e de

---

<sup>11</sup> Halloween é o nome original na língua inglesa que se ao Dia das Bruxas. É um evento tradicional e cultural, que ocorre nos países anglo-saxônicos, com especial relevância nos Estados Unidos, Canadá, Irlanda e Reino Unido, tendo como base e origem as celebrações pagãs dos antigos povos celtas. WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dia\\_das\\_bruzas&oldid=9393459](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dia_das_bruzas&oldid=9393459)>. Acesso em: 18 Fev 2008

pesquisas na internet. Estas situações são realizadas a partir de relações com os conteúdos por eles trabalhados.

Diferente do relato das outras estudantes, a aluna **D**, ao emitir opinião sobre como percebe a abordagem de mídias no contexto escolar, não identificou o local (se é referente à escola em que estudou...) ou a fonte de onde se originavam suas inferências. Ela entende que, "normalmente na escola o meio de divulgação mais presente é o impresso", mas ressaltou que, mesmo sendo esse o meio prioritário na escola, ele ainda "é precário, por a escola não ser equipada de bons livros e o professor utilizar poucos textos de literatura nos conteúdos escolares". Ela tem observado que "raramente, a escola utiliza outras mídias para explorar os conhecimentos dos alunos e para desenvolver alguma atividade".

Para concluir esta parte, é possível inferir, com os dados levantados nos grupos focais, que, de modo geral, as percepções das estudantes são constituídas pelos referenciais que vivenciaram nos contextos escolares e no curso de formação inicial. Cito dois exemplos que evidenciam aprendizagens no curso de Pedagogia: a estudante **F**, quando disse que a abordagem das mídias computador e internet não poderia ser realizada apenas pelo manuseio dos alunos, assinalou que ela deveria estar integrada aos objetivos pedagógicos; e a estudante **B** quando identificou a inserção das mídias no contexto de ensino, explicando que ela deveria ser usada a partir da exploração e reflexão de suas temáticas. São considerações que revelam a forma como pensam e observam as mídias inseridas pedagogicamente no contexto de ensino.

## **6.2 Percepções sobre a abordagem de mídias no contexto da futura prática pedagógica**

Apesar da descrição detalhada de como observam a inserção das mídias no contexto escolar, as estudantes sentiram, em um primeiro momento, dificuldade para falar sobre como utilizariam as mídias em situação de ensino na sua futura prática profissional. Para tal, eu fui explorando, com elas, aspectos de suas vivências.

A estudante **E**, quando solicitada a falar sobre como trabalharia no contexto de ensino com mídias, inicialmente, mostrou, não saber o que dizer e respondeu

fazendo outra pergunta: "especificamente, didaticamente?" Após ter pensado por alguns instantes, a aluna fez referência a um trabalho realizado para uma disciplina no curso de Pedagogia, do qual disse o seguinte: "Hoje eu fiz um trabalho, um planejamento, onde usei a educação artística com a ortografia, usando uma folha de jornal". Mas, ainda mostrando insegurança na resposta, expressa (que): "Sei lá. Acho que [trabalharia] com pesquisa...". E, continuando sem saber o que dizer, relata uma prática que desenvolve com uma aluna que presta assessoria (orientação) particular: "a gente usa muito jornal pra recortar imagem, essas coisas assim, sabe". Mas declara que "para criança menor, eu acho que não sei".

Além desses referenciais adquiridos no curso de formação inicial e na experiência como professora particular, a estudante **E** referenciou experiências vividas como aluna no contexto escolar para falar sobre mídias em situação de ensino. Ela explicou que a primeira coisa que lhe veio à cabeça foi a sua escola de ensino fundamental. Disse que lembrou de

[...] uma aula de história. Quando estava na 7ª série, disponibilizaram o jornal e a gente em dupla tinha que escolher qualquer coisa do jornal, poderia ser horóscopo, poderia ser uma poesia, qualquer coisa. Aí depois a gente montou um telejornal. A gente lia as notícias, tipo a professora levou uma caixa gigantesca que ficava uma televisão. E era um telejornal... Eu tinha escolhido uma poesia... aí me ferrei porque tinha que recitar a poesia. [...] No telejornal tinha um momento cultural; teve gente que escolheu a previsão do tempo; teve gente que escolheu umas notícias sobre tragédia. Então tinha de tudo, bem como era um telejornal. (Estudante **E**)

Esta aluna não sabia o que dizer sobre como proceder na sua prática de ensino. Contudo, mostra a força do referencial de experiências significativas que tem como discente sobre mídias vividas no contexto da escola ou em práticas de ensaio docente, às quais ela pode recorrer para utilizar em situações futuras da prática profissional.

As informações emitidas por **E** podem ser identificadas como parte de seus saberes docentes, uma vez que foram adquiridas através de sua experiência como estudante e ressignificadas para o contexto da prática profissional. Tardif (2002) legitima como saberes os argumentos que os professores utilizam para justificar ou explicar o quê, para quê e o como procedem no cotidiano da sala de aula. O autor considera estes elementos como os fundamentos e as razões do saber-fazer dos professores que ajudam na constituição de seus saberes profissionais.

Tardif (2002) afirma que os professores em formação, neste caso as estudantes de Pedagogia, são atores sociais e pertencem a um ambiente de vida social. Por isso, elas são dotadas de competências diversificadas que se manifestam através de procedimentos e de regras de ação que utilizam para se orientar nas diversas situações sociais. Assim, para o autor, os professores "possuem um saber-fazer baseados em razões, argumentos, diferentes dos encontrados na ciência e na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão docente" (2002, p.205).

É com este sentido que Tardif (2002) justifica a exigência de racionalidade para definir a noção do saber dos professores. Pois esse saber se refere a uma capacidade de agir, de falar e de pensar elaborado a partir de uma ordem de razão que orienta a prática e as ações do professor. É pela racionalidade sobre o que dizem (discursos) e fazem (atos) que os professores são reconhecidos.

Assim, mesmo não tendo estudado e refletido sobre a abordagem de mídias em situação de ensino no contexto do curso de formação inicial, a aluna **E** utilizou os referenciais de sua experiência como estudante para responder à questão.

Os referenciais adquiridos na experiência pessoal e escolar também estiveram presentes na resposta da estudante **F** que, ao falar sobre as possibilidades de uso de mídias em contexto de ensino, propõe a exploração de seções do jornal impresso – mídia que mais valoriza em sua casa e com que mais teve contato em desde quando era criança.

Na transcrição que segue a estudante explicita uma concepção da mídia jornal, associada à ilustração de um tema e à fonte de pesquisa. Para a aluna, a periodicidade diária e a sequência da produção de informações presentes no jornal permitem

[...] inúmeras possibilidades de ser trabalhadas em uma sala de aula, desde a previsão do tempo... ensinar a criança, mostrar pra ela como é apresentada... o Zero Hora tem um caderno nele que é uma página toda sobre meteorologia que tem legendas, tem o tempo ao redor do mundo. Todos os dias sai isso. Então tu podes comparar janeiro e dezembro no mundo inteiro com informações dessa parte.( Estudante **F**)

Sua proposta de abordagem de mídias não correspondeu a práticas (uso da internet e vídeo) recentemente observadas por ela na escola, mas às relações vividas com e a partir da mídia jornal, no ambiente familiar e escolar na infância e

adolescência. O jornal, nesses contextos, foi mencionado pela estudante **F** como a mais importante dentre todas as mídias.

Ao ter de exprimir uma opinião pessoal sobre mídias na posição de professora, a estudante **F** mostrou dúvida e confusão. Seus referenciais de ação docente se limitaram às vivências e formações pessoais que tinha em relação às mídias, anteriores ao curso de formação inicial.

Sobre a dificuldade que teve para falar de mídias no contexto de sua prática pedagógica, a estudante justificou-se argumentando o porquê de ter escolhido a mídia jornal para ser abordada em situação de ensino. Refletindo sobre sua participação na pesquisa e nas discussões com o grupo, a estudante mencionou que:

[...] não tinha pensado nisso ainda, tu vai usar as mídias? Será que vou usar as mídias? Com certeza já tinha a idéia de trabalhar com jornal. Até apresentei um trabalho, no semestre passado, falando dessa parte do tempo: a infinidade de coisas que dá pra tu listar e fazer uma folha de tópicos pra você trabalhar – só dentro dessa página do jornal. Então **com certeza o jornal entrará na minha prática, mas nunca tinha pensado [nisso].. eu uso uma mídia pra... vou usar uma mídia na minha prática.** Não tinha pensado o jornal como uma mídia. Não tinha pensado o filme como... isso não está muito relacionado, porque a minha noção de mídia é direto a TV, mas tu não pensa em como vai usar ela, por que e qual a validade... (Estudante F. Grifos meus)

O conceito que **F** possuía de mídias era restrito à mídia televisiva. Porém, suas dúvidas em relação a este conceito foram por ela expressas apenas quando solicitada a inferir, como professora, possíveis usos de mídias no contexto de ensino. Tanto no questionário como no relato de suas vivências com mídias em diferentes contextos e situações de vida, a aluna **F** mostrou um amplo referencial de mídias, contrariando a dificuldade que ela mencionou possuir ao ter de falar de si como professora.

Ela entendia que as mídias encontram-se presentes em todos os espaços: na vida dos alunos; no contexto da escola; nos conteúdos e nos materiais de ensino. Contudo, a presença desses recursos no cotidiano e na escola era tida pela estudante **F** como natural. Ela não havia, até então, refletido pedagogicamente sobre este tema. O desenvolvimento do olhar docente sobre mídias talvez exija da estudante um distanciamento, para o desvendamento do que lhe parecia tão óbvio e claro – as mídias no ensino.

Contudo, a abordagem do jornal pela estudante **F** revelou-se como a referência mais segura de que ela dispunha no momento para falar sobre como pensava as mídias em situação de ensino. Mídias que até então não faziam parte dos seus referenciais pedagógicos, embora as relações vividas com e a partir delas em diferentes contextos fossem intensas.

Já a estudante **C** enfatizou que, em sua prática de ensino, pensa utilizar as mídias a partir do interesse e gosto de seus alunos. Ela disse que não quer "trabalhar de maneira errada" com as mídias, como, por exemplo, com filmes e músicas de que os alunos não gostem. Para não correr esse risco, ela sugere um levantamento preliminar sobre os gostos dos alunos.

A estudante **C**, sem referir-se diretamente aos conceitos teóricos, mas tendo como base pressupostos sobre a importância da valorização dos interesses dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, busca explicar como pensa a abordagem das mídias em situação de ensino a partir da enunciação de exemplos de atividades:

[...] se uma turma gosta de assistir filmes, por que não trabalhar com filmes em sala de aula? Pedir para eles escreverem sobre o filme, desenharem sobre o filme, montar uma peça de teatro baseado em um filme, trabalhar produção textual, etc. [...] Se os alunos gostam de ouvir música, o professor poderia trabalhar com música, releitura das músicas, desenhos sobre as músicas, textos sobre músicas, música na educação física, etc. [...] Se os alunos gostam de literatura, [o professor deveria] trabalhar com livros interessantes, pedir para eles montar o seu próprio livro (livro da vida). [...] Trabalhar as histórias em quadrinhos para ensinar matemática, etc. (Estudante **C**)

Esta aluna acredita que "com as mídias, o ensino fica mais significativo, se partir da realidade do aluno e principalmente das suas preferências". Mas esses exemplos de atividades sugerem uma abordagem até descontextualizada da própria mídia. Acredito que a abordagem de mídias em situação de ensino não segue, necessariamente, o mesmo roteiro na exploração de temáticas e conteúdos programáticos, tais como; escrita (produção textual), desenho, expressão corporal (teatro/artes cênicas).

Todavia, também compreendo que as mídias, por suas diferentes linguagens e formas de comunicação, permitem a interpretação e exploração de diferentes aspectos presentes nos conteúdos programáticos. Porém, a maneira como a

estudante **C** se expressou (citando uma variedade de atividades) evidencia certa fragilidade em seu discurso, à medida que não mencionou como pretendia o desenvolvimento dessas atividades. Ela não as relacionou ao contexto, mesmo que, por vezes, tenha deixado transparecer o entendimento das mídias como meios para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades.

Apesar disso, a maneira como a estudante **C** concebe o papel pedagógico do professor, atribuindo-lhe como dever a consideração dos gostos e vivências dos alunos no processo de aprendizagem, expressa noções e conceitos de um ensino permeado por mídias. Ela enfatiza que este conhecimento permitiria ao professor um trabalho mais adequado com a turma. Há uma correlação entre a concepção de ensino e o dever do professor, que lhe servem de referenciais para a emissão de juízos de valor sobre a prática pedagógica com mídias.

Além de, também, mencionar a consideração por parte do professor sobre os gostos dos alunos, a estudante **B** propõe ainda o uso das mídias na escola como meio para a reflexão de temáticas nelas presentes.

A fonte desse saber pedagógico está localizada na vivência que ela relata de uma situação no contexto da escola do filho (as festividades de *Halloween*). Esta experiência propiciou à estudante a reflexão sobre seu uso no contexto de ensino e remete à caracterização dos saberes docentes como situacionais, moldados no âmbito das situações no contexto de sala de aula.

Sua relação com o contexto da escola do filho forneceu-lhe uma experiência formativa para uma provável abordagem das mídias, apesar de o curso de Pedagogia – e o próprio contexto da presente pesquisa – ter-lhe fornecido referências (teórico-conceituais) para a inferência de tal relação.

Neste sentido, Lima (2003) destaca a importância do curso de Pedagogia para a criação de marcos de referência e de esquemas cognitivos capazes de instruir, orientar, clarificar e favorecer o melhor entendimento da prática profissional e na aquisição de bases teóricas.

É importante considerar que alguns dados apresentados pelas estudantes **A** e **D** mostraram conceitos vagos e ainda idéias incipientes sobre o uso das mídias em contextos pedagógicos.



A estudante **A** expressou que "[...] as mídias podem ser um material muito rico para se trabalhar através de filmes, músicas, teatrinhos, revistas e livros [...]" e a estudante **D** fez menção às mídias a partir de conceitos como "[...] instrumento riquíssimo para um ensino-aprendizagem na escola", ou que "[a televisão é] um instrumento também pedagógico forte". Ambas não argumentaram e/ou contextualizaram como iriam desenvolver suas propostas de abordagem das mídias em situação de ensino. Considerando o fato de que ambas tiveram uma participação restrita nos encontros, porque pouco falaram ou porque saíram cedo, tais percepções não puderam ser melhor aprofundadas na pesquisa.

As percepções emitidas pelas estudantes **A**, **C** e **D**, por vezes, confundiam-se com suposições e avaliações superficiais, sem uma relação explícita acerca da origem de tais inferências. Expressavam uma mistura de percepções pessoais e alguns conceitos vagos adquiridos no curso de formação inicial.

É com estas características que Tardif (2002) e Borges (2004) definem os saberes como compostos e heterogêneos. Os saberes expressos por **C** comportam combinações variáveis de elementos diversificados e contraditórios entre eles, pois, ora dizem respeito a saberes formais, precisos e determinados, ora a saberes informais, imprecisos e de grande indeterminação (TARDIF, 2002; BORGES, 2004).

A estudante **D**, tanto no questionário quanto nos grupos focais, refere-se às mídias como algo nocivo e perigoso. Contraditoriamente, no último encontro do grupo focal, mencionou que "é de fundamental importância saber que na mídia não existe só o lado ruim (manipular, distrair dos fatos), mas se bem trabalhado em sala de aula, pode trazer coisas boas". O termo "se bem trabalhado" denota uma condição para a utilidade/eficácia das mídias em contexto de ensino, que neste caso remete à abordagem que o professor delas fará.

Todavia, como professora, a estudante **D** disse que abordaria as mídias a partir dos conhecimentos construídos na sua postura de mãe. Ela destacou temas relativos aos desvendamentos da violência presente nas mídias (desenhos, propagandas, jogos eletrônicos) e aos temas de sente necessidade na educação de seu filho. Neste caso a experiência e o conhecimento dela como mãe serviram de fonte para a realização da inferência como professora em uma situação pedagógica.

### **Considerações sobre as percepções sobre mídias expressas pelas estudantes de Pedagogia**

As estudantes referem-se às mídias no contexto de ensino escolar a partir da mediação que esta propicia. Em síntese, tanto os estudantes respondentes do questionário como as participantes do grupo focal, percebem as mídias no contexto de ensino escolar como:

- **meios** de pesquisa e fontes de informação;
- **meios** que educam, informam e divertem, fora do contexto escolar, constituindo-se parte dos saberes e vivências dos alunos dentro da escola;
- **meios** para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos, na aproximação dos conteúdos escolares com as vivências dos alunos construídas a partir de diferentes espaços e situações;
- **meios** que permitem a ilustração e a exploração de conteúdos escolares a partir da abordagem de temáticas nelas presentes de maneira a ampliar os conhecimentos dos alunos e propiciar informações que lhes permitam uma postura mais autônoma e crítica frente a elas.

Contudo, as estudantes nas situações vividas no grupo focal, quando motivadas a falar sobre as mídias a partir do lugar que vão ocupar como professoras, a falta de identificação com esta situação, associada à falta de conceitos teóricos e/ou justificativas sistematizadas que pudessem evidenciar seus conhecimentos acerca do tema em questão, remetiam-se às diferentes fontes (ou estratégias) de argumentação para explicar como trabalhariam pedagogicamente com mídias.

Neste caso, as estudantes referiram-se às mídias no contexto de sua prática docente a partir:

- do contato, afinidade e respeito pessoal sobre algumas das mídias, as quais eram dignas de abordagem no contexto escolar; como, por

exemplo, o uso do jornal, que é uma mídia impressa legitimada no contexto da escola;

- de vivências significativas vividas como estudante ou como mãe;
- da descrição de situações fictícias mesmo sem saberem a origem e ou contextualização delas.

As percepções expressas pelas estudantes de Pedagogia sobre mídias em situação de ensino representam seus saberes pré-profissionais e fazem parte, segundo Tardif (2002), de uma aprendizagem social e culturalmente situada nos contextos de suas interações, como, por exemplo, na escola, como estudantes, como estagiárias ou como mães de alunos. São percepções baseadas nas suas experiências e representam, assim, conhecimentos cotidianos, experienciais e contextualizados. Por isso, seus referenciais de mídias compunham-se de explicações embasadas na experiência pessoal e em percepções sensoriais.

Foi possível perceber, em meio às falas das estudantes, a presença de saberes pedagógicos oriundos de suas experiências como mães, telespectadoras, mas, sobretudo, como estudantes, tanto da escola básica como da universidade. É possível inferir que, apesar de terem saberes experienciais sobre mídias, isso não lhes garante um conhecimento profissional, dada a dificuldade que mostraram ao falarem sobre mídias em situação de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita das considerações finais reportou meu pensamento a trajetória percorrida nesta pesquisa, desde a motivação para tal, passando pelas possibilidades teóricas que encaminhariam sua realização, a delimitação do tema, os achados e qual o caminho a seguir depois da conclusão desta etapa.

Isto me despertou a vontade de compartilhar, nesta parte do relatório, um pouco do processo vivido com as intenções iniciais ainda não socializadas e as aprendizagens construídas no decorrer dessa caminhada.

A principal motivação que originou o presente estudo era compreender o porquê de estudantes do curso de Pedagogia mostrarem receio em estudar as mídias no contexto da formação inicial. Isso para mim, era um tanto contraditório uma vez que eu identificava a intensa relação que tinham com as mídias no cotidiano.

A partir dessa questão inicial, eu tinha três referenciais que poderiam me encaminhar a respondê-la no processo de investigação. O primeiro referencial estava associado ao **não-comprometimento intelectual do professor** e, talvez, conseqüentemente, do estudante em formação inicial sobre as temáticas das mídias. O segundo, estava associado ao **curso de formação inicial**, que poderia **não fornecer elementos para a compreensão de mídias como objeto de estudo, desvendamento e prazer no contexto de ensino**. E o terceiro referencial dizia respeito às **vivências das estudantes em relação às mídias que poderiam ser limitadas**, o que não lhes garantiria conhecimentos ou experiências significativas para sua abordagem em situação de ensino.

O primeiro referencial requeria a realização da pesquisa no contexto da escola; o segundo no curso de Pedagogia, incluindo o estudo aprofundado do

programa de ensino, leis e diretrizes e o terceiro requeria o estudo acerca do contexto das fontes pré-profissionais dos saberes docentes, não localizadas em um único tempo e espaço, e que exercem grande influência sobre o que os estudantes (futuros professores) pensam e fazem.

Tendo em vista o referencial, que muito me instigava, sobre a construção dos saberes docentes como um processo contínuo e as fontes de referências adquiridas desde a infância, no ambiente familiar e como estudante, no ambiente escolar, optei por desenvolver o estudo levando em consideração somente o referencial que tratava sobre as experiências das estudantes com as mídias e como essas influenciavam suas percepções acerca das mídias em situação de ensino.

Neste sentido, a possibilidade de investigação com estudantes em atuação no contexto da escola foram deixadas de lado, para focar a pesquisa nas referências dos saberes adquiridos em diferentes fases da vida e se estas encontravam-se presentes nas percepções expressas pelas estudantes no curso de Pedagogia.

Realizei a investigação à luz desses referenciais, cujos dados evidenciaram a intensa relação das estudantes com as mídias. Por meio do relato das seis alunas participantes do grupo focal, cada uma de suas histórias trouxe à tona uma longa trajetória formativa – que passa pela infância, pela adolescência, pela juventude e chega à idade adulta – em cujo processo, influências variadas tiveram lugar. A família, o ensino fundamental, alguns professores e o curso de formação inicial que ajudaram a construir esses percursos e relações. Esses dados confirmam o suposto levantado durante a elaboração do projeto da pesquisa sobre a influência ou a presença de referenciais construídos a partir das vivências familiares e escolares, nas percepções expressas pelas estudantes.

As relações que eram estabelecidas com as mídias interferiam na forma como as estudantes as percebiam em situação de ensino. As mídias mais acessadas e vividas frequentemente no ambiente escolar foram citadas e descritas como possíveis de abordagem neste mesmo contexto. Embora evidenciassem amplo acesso e audiência à televisão no contexto de casa, esta não era percebida pelas estudantes como foco de estudo no ambiente escolar.

Observei que as alunas estavam habituadas a se relacionarem com as mídias na postura de consumidoras – de produtos e entretenimento – mas não

estavam habituadas a pensar, estudar, refletir e recontextualizar a inserção delas em situações pedagógicas. As mídias, por elas apontadas nos distintos contextos, permeavam naturalmente seus processos e suas relações de aprendizagem.

De acordo com o referencial mostrado pelas estudantes participantes da pesquisa, até o período que estavam cursando o 6º semestre, as mídias não haviam sido vivenciadas no curso de Pedagogia, como foco de ensino. Ai me questiono: e ao ingressarem no estágio como lidarão com este fato?

Essas estudantes mostraram não terem receio na abordagem das mídias em situação de ensino, apenas evidenciavam falta de reflexão teórica e prática acerca deste tema.

É nesse aspecto que percebo a contribuição da pesquisa, pois ela mostra que os saberes experienciais adquiridos na intensa relação das estudantes com as mídias não lhes garantiu referenciais e conhecimentos suficientes para responder às questões da prática docente – saber abordar as mídias em situação de ensino – uma vez que não vivenciaram a docência e, como estudantes, não estudaram estas temáticas no seu curso de formação inicial e, portanto, não se perceberam como professoras usuárias destes meios em situações de ensino-aprendizagem.

Esses achados evidenciam em primeiro lugar a necessidade de o curso de Pedagogia da UFPel propiciar, não só nos últimos semestres do curso como eu vivenciei como aluna em 2004, a resignificação e ampliação das experiências e saberes das estudantes, além de fornecer base teórica e prática sobre mídias, durante seus nove semestres de duração. Por segundo, os resultados evidenciam a importância da vivência profissional para a construção, verificação e edificação dos saberes docentes, uma vez que é nesse espaço que eles são confrontados com situações reais, passando de impressões e percepções adquiridas na experiência como estudante, para se tornarem saberes reconhecidos e legitimados no âmbito da prática.

De acordo com o encaminhamento da pesquisa, o objetivo e as questões propostas foram respondidos, todavia a limitação sobre o contexto da prática mostrada pelas estudantes me instiga a querer, numa outra oportunidade, investigar os saberes pedagógicos sobre mídias de professores em atuação. E, com estes,

buscar desvendar, a partir de suas práticas, quais as fontes de seus saberes sobre mídias no contexto da ação, na relação com os alunos e com os conteúdos.

Quero investigar como as mídias são efetivamente utilizadas no cotidiano de sala de aula e quais os saberes mobilizadas no âmbito da prática por professores recém ingressos e outros já com certa experiência docente. Observando: como ele trabalha com as notícias de grande profusão veiculadas pelas mídias? Que relações o professor estabelece com os conteúdos a partir de temáticas presentes nas mídias? Como ele utiliza as mídias para estabelecer comunicação com os alunos? Quais mídias são abordadas cotidianamente pelo professor? A abordagem de mídias está mais relacionada ao improvisado ou há objetivos explícitos? É uma escolha aleatória ou deliberada? Por quê?

Enfim, são muitas as questões suscitadas com esta pesquisa, mas que não tenho a pretensão de responder ou aprofundar neste momento. São apenas alguns apontamentos envolvendo a constituição dos saberes pedagógicos sobre mídias, para serem desenvolvidos em um futuro projeto de pesquisa.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 109-119.

\_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Caderno Cedes**, São Paulo, ano XVIII, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 2005, Caxambu. **Anais da 28ª ANPEd**. Caxambu: 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 2006, Caxambu. **Anais da 29ª ANPEd**. Caxambu: 2006.

BABIN, P. & KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BELLONI, M. L. (org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de



pesquisa. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BRASIL. Resolução CNE/ CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2007.

CARNEIRO, V. L. Q. Integração da tv na prática, na formação do professor: desejos, propostas, desconfianças, aprendizados. In: Anais Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 26 Reunião [Anais da...]. p. 11-34, 2003.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo : Cortez, 2005. (Coleção aprender e ensinar com textos ; v.12)

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, M. I. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. In : **Cadernos de Educação**, ano 15, n.27, jul./dez.. 2006. Pelotas: FaE/UFPeL. p. 55-70

\_\_\_\_\_. **O bom professor e a sua prática**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

D'AMBRÓSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, Tania M. E. (org.) **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM. 2003. p. 55-78.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Eletrônico** – Século XXI. São Paulo : Nova Fronteira, 1999. (Versão 3.0) CD ROM.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FUSARI, M. F. de R. e. **Meios de comunicação na formação de professores**: televisão e vídeo questão. USP, 1990. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de pesquisa. In: PORTO, T. M. E. (org). **Saberes e Linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPeL, 2001. p.195-216.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ : Vozes. 4ª edição. p. 64-89, 2002.

GOMES, P. G. (2003). A televisão, a criança e o adolescente. In: PORTO. T. M. E. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. p.201-212.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação. **Estudos de**

**Psicologia**, UFRN- Natal, v. 7, n. 2, p. 299-319. 2002.

GUTIÉRREZ, F. **Linguagem Total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. [tradução de Wladimir Soares] 3. Ed. São Paulo: Summus, 1978.

GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. **EcoPedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEMKE, A. K.; MORAES J.M.; PORTO T. M. E. O adolescente da atualidade: que questões emergem do contexto escolar?. In: **Anais do Seminário de Pesquisa Globalização, Educação e Formação Docente**: A Pesquisa em Educação. Pelotas: Seiva, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, dez. 1999, vol.20, n.68, p. 239-277.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, E. F. O curso de Pedagogia e a Nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R.(Orgs.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 205-216.

LIMA, S. M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. São Carlos: UFScar. 2003. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. LIMA, S. M. e REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KRUGER, V.; GIL, R. L. A didática como referência das práticas de ensino: uma hipótese curricular para a formação inicial de professores. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação

na sua Escola, 2005, Lajeado. **Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola**. Lajeado : Editora UNIVATES, 2005.

MARCOLLA, Valdinei. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, RS, 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. (Coord.) NÓVOA, António. In **Os Professores e a sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.

MARQUES, M. O. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

MEDEIROS, I. R. P. M. **Curso de pedagogia da FURG: um estudo sobre a influência da formação na atuação da profissional egressa**. Pelotas : FAE/UFPEL. Dissertação. Mestrado em Educação, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, J. M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

\_\_\_\_\_. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo : Paulinas, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M., MASETTO, M.T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2006. 12ª ed. p. 11-65.

MOREIRA, H. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em educação. In: **Ensaio: Avaliando Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 235-246, abr./jun. 2002.

NETO, O. C; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, MG, 2002.

NÓVOA. A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992(a).

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. Porto: Portugal Ed., 1992(b).

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez. 1991.

\_\_\_\_\_. (org). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez,

1998.

\_\_\_\_\_. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

\_\_\_\_\_. A Mídia Humana e outras mídias. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12. Curitiba. 2004.

PERES, L. M. V.; PORTO, T. M. E. (org.). **Tecnologias da Educação**: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

PERES, L. M. V. et al. No rastro da história da FaE: um inventário dos caminhos da formação docente. In: **Cadernos de Educação**, ano 15, n.27, jul./dez., p. 73-87, 2006. Pelotas: FaE/UFPel.

PINTO. N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n.3, jan/jun, p. 43-57, 2001.

PORTO, T. M. E. **Aprendizagem escolar e televisão**: uma experiência com a Pedagogia da Comunicação em 5ª série de 1º grau. São Paulo, USP. Faculdade de Educação, 1996. (Tese de Doutorado em Educação)

\_\_\_\_\_. Relações que a TV e a escola propiciam ao educando. Entrevista com o Prof. Dr. Francisco Gutiérrez, São Paulo: **Revista da FAE/USP**, vol 23, n1/2 p. 314-321, jan. dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Educação para a mídia, Pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, E.D. (org). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas. São Paulo : Cortez., 1998. p. 23-49.

\_\_\_\_\_. **A televisão na escola... Afinal, que Pedagogia é esta?**. Araraquara : JM, 2000 a.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho na escola: Pedagogia da Comunicação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n.35, p.58-71-23, set./out. 2000 b.

\_\_\_\_\_. (org). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas : Ed. Universitária/UFPel, 2001.

\_\_\_\_\_. As mídias e os processos comunicacionais na formação docente na escola. In: **Anais da XXV Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG. 29 de setembro a 2 de outubro, 2002.

\_\_\_\_\_. As mídias e os processos comunicacionais na formação docente na escola. In: PORTO, T.M.E.(org). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara SP: JM, 2003.

\_\_\_\_\_. (org) Registros de uma trajetória pessoal e profissional: cartas de quem ensina. In: **Anais do 12º Encontro de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**.

Curitiba, PUC/PR, 2004.

\_\_\_\_\_. Tecnologia, mídia e educação. In: **Encontro de Formação Docente**. Curitiba/PR, 2005.

\_\_\_\_\_. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abr, 2006, v.11 n.31, p.53-57. 2006(a).

\_\_\_\_\_. Cartas de quem ensina: uma mirada na trajetória docente. In: PERES, L. M. V.& PORTO, T. M. E. **Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções**. Junqueira & Marin, 2006 b. p.145-164.

RISTOFF, D. (org) [et al.]. **A mulher na educação Brasileira: 1991-2005**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva Histórica. **Revista Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia** (2004). Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/01.pdf>. Acesso 08 de jul. 2007

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1124791266>. Acessado em 21/05/2007.

TAMBARA, E. A. C. História da Faculdade de Educação. In: **Cadernos de Educação**, ano 15, n.27, jul./dez.. 2006. Pelotas: FaE/UFPel. p. 233-238.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, vol.21, nº.73, p. 209-244, Dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. v. 1, n. 4, p. 215-253,1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Educação - Colegiado de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. 2006. Mimeo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Histórico**. 2008. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/ila/oficinasaed/pedagogico/historico.htm>. Acesso em: jul. 2008.

WIKIPEDIA. **TV Colosso**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/TV\\_Colosso](http://pt.wikipedia.org/w/TV_Colosso)>. Acesso em: 14 Fev 2008

WIKIPEDIA. **Percepção**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/Percepcao>>. Acesso em: 21 Abr 2008

WIKIPEDIA. **Dia das bruxas**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/Dia\\_das\\_bruzas](http://pt.wikipedia.org/Dia_das_bruzas)>. Acesso em: 18 Fev 2008

### **Textos dos CD's anais ANPed: 28ª Reunião (2005)**

BRUM, S. M.; MENDES, T. S. Construções da autonomia intelectual de alunos de curso Normal Superior na forma de EAD: um enfoque piagetiano. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

BRUNO, A. R.; SILVA, I. M. da. Transformar o lócus de formação superior: ações integradoras no curso de Pedagogia. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

FERNANDES, O. P.. O computador/internet na formação de pedagogos: um diálogo possível? In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

FREITAS, M. T. de A. Letramento digital e a formação de professores. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

GUTIERREZ, S. Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

NUNES, J. B. C. As tecnologias de Informação e Comunicação na capital e no interior do Ceará: um estudo comparativo sobre a formação de professores. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG.

**[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

PESCE, L. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

RAMOS, B. S. da S.. Aprendizagem mediada pela tecnologia digital: a experiência do fórum virtual de discussões em um projeto de educação à distância. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

VILARES, A. R.; SILVA, M. Interatividade como perspectiva comunicacional no laboratório de informática: um desafio ao professor. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2005. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2005. CD-ROM.

#### **Textos dos CD's anais ANPed: 29ª Reunião (2006)**

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. Tecnologias de Informação e Comunicação: limites na formação e prática dos professores. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2006. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2006. CD-ROM.

VILARDELL-CAMAS, N. P. O uso das tecnologias de informação e comunicação nas licenciaturas. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2006. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2006. CD-ROM.

WUNDER, A. Fotografias como exercícios de olhar. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 16 - Educação e Comunicação. 2006. Caxambu, MG. **[Anais da...]**. Caxambu, MG, 2006. CD-ROM.

APÊNDICE 1 – Questionário aplicado com alunos do quinto semestre do curso de  
Pedagogia – Faculdade de Educação (UFPeI)



## QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

O presente questionário constitui um instrumento de coleta de dados para pesquisa da mestranda Aline Krause Lemke (formada em Pedagogia pela UFPel em 2005, e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Maria Esperon Porto.

Este questionário tem como objetivo conhecer as relações que as alunas (aluno) do 5º semestre do curso de Pedagogia da FaE/UFPel, estabelecem com as mídias.

É importante ressaltar que a identificação solicitada tem por finalidade garantir a fidedignidade da pesquisa e assegurar que o questionário seja respondido, apenas por discentes da instituição.

---

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
estou ciente de que os dados disponibilizados por meio deste questionário serão utilizados por Aline Krause Lemke, para um estudo de Pós-graduação em Educação, sobre as vivências e saberes de alunas (o) da pedagogia: uma análise de suas relações com as mídias. Assim sendo, autorizo a pesquisadora a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

1) Sexo::      (   ) feminino                      (   ) masculino

2) Idade:      (   ) anos

3) Em que ano ingressou no curso de Pedagogia (UFPel)?

4) Já cursou outro curso de graduação?

(   ) Sim

(   ) Não

Se a resposta for sim preencha as questões a seguir:

a- Qual(is) o curso(s)?

b- Onde?

c- Ano de início e término do(s) outro(os) curso(s).

d- Se não concluiu, o outro curso, favor explicitar os motivos?

5) O ensino fundamental (1ª a 8ª série) foi cursado em que tipo de escola?

(   ) Todo ele em escola pública;

(   ) Todo ele em escola privada;

(   ) Em ambas escolas.

6) O ensino médio (1º a 3º ano) foi cursado em que tipo de escola?

(   ) Todo ele em escola pública;

(   ) Todo ele em escola privada;

(   ) Em ambas escolas.

7) O que você entende por mídias?

8) Qual a função das mídias para você?

9) Quais as mídias que estão presentes no seu dia-a-dia?

10) Em que momentos do seu dia estão presentes as mídias? Para que você as utiliza?

11) Na escola de ensino fundamental e no ensino médio, você teve contato com as mídias?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

a- Se sua resposta for afirmativa responda, quais eram as mídias utilizadas?

12) No seu curso de graduação você vem utilizando ou tendo contato com as mídias?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

a- Caso a sua resposta tenha sido afirmativa, quais são as mídias utilizadas e com que periodicidade?

13) Como você vê a utilização das mídias na sua formação?

14) Você acredita ser importante a presença das mídias na formação de professores?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

15) Na sua opinião, qual a função das mídias no contexto do ensino escolar?

16) Você trabalha?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

a) Caso a sua resposta tenha sido afirmativa, qual a função que as mídias exercem no seu contexto de trabalho?

17) No caso de trabalhar na área educacional, você utiliza mídias? Quais as mídias que você utiliza no seu trabalho?

18) Para que você utiliza as mídias no seu trabalho?

- ☐ Como instrumento de auxílio nas atividades de ensino
- ☐ Como instrumento de pesquisa e estudos
- ☐ Como meio de informação
- ☐ Como forma de comunicação
- ☐ Como instrumento de coleta de informações e conhecimentos para trabalhos do curso de graduação;
- ☐ Para fazer atividades diversas. Quais?
- ☐ Outras opções: \_\_\_\_\_

19) No caso de duas ou mais questões anteriores terem sido assinaladas, responda a seguinte questão: Como aprendeu a lidar e/ou trabalhar com as mídias?

Esta pesquisa compreende duas etapas distintas: aplicação de questionário e realização de discussões em grupo focal. Na segunda etapa da pesquisa pretendemos discutir sobre a presença das mídias na formação do pedagogo. A partir deste breve esclarecimento gostaríamos de saber:

20) você tem interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, acerca das vivências e saberes de alunas(os) da Pedagogia com as mídias?

- ☐ Sim ☐ Não

21) Caso tenha respondido sim, deixe seu e-mail e/ou telefone para contato. Salientamos que, a princípio, pretendemos realizar dois ou mais encontros no grupo de discussão.

22) Outras observações que queira fazer:

## APÊNDICE 2 – Autorização de divulgação dos dados coletados no questionário

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
estou ciente de que os dados disponibilizados por meio deste questionário serão utilizados por Aline Krause Lemke, para um estudo de Pós-graduação em Educação, sobre as vivências e saberes de alunas da pedagogia: uma análise de suas relações com as mídias. Assim sendo, autorizo a pesquisadora a utilizar essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.