



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS**  
**E PRÁTICAS ESCOLARES**

**A MÍDIA NA SALA DE AULA:**  
a postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação  
e comunicação (TIC) nas práticas escolares

Josemir Medeiros da Silva

SÃO JOÃO DEL-REI  
MINAS GERAIS - BRASIL  
MARÇO - 2011

**A MÍDIA NA SALA DE AULA:**  
a postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação  
e comunicação (TIC) nas práticas escolares

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestrando: Josemir Medeiros da Silva

Orientador: Prof. Dr. Wanderley C. Oliveira

Co-orientador: Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano

MINAS GERAIS

Março de 2011



JOSEMIR MEDEIROS DA SILVA

## A MÍDIA NA SALA DE AULA

A postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas escolares

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Doutor Wanderley C. Oliveira (UFSJ) (orientador)**

---

**Professor Doutor Gilberto Aparecido Damiano (UFSJ) (co-orientador)**

---

**Professor Doutor Joaquim Sucena Lannes (UFV)**

---

**Professor Doutor Cláudio José Guillarduci (UFSJ)**

**MARÇO 2011**

Minha mãe achava estudo a coisa  
mais fina do mundo  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo é o  
sentimento

Adélia Prado

## Dedicatória

*Gracias a la vida, que me há dado tanto.*

Violeta Parra

À Beth, razão absoluta de ter chegado aonde não me imaginava com vocação, nem disciplina para chegar. Ao seu amor que me guia, à luz dos seus belos olhos que me anima, à sua presença primordial em meus caminhos.

Aos meus pais, Amilton e Josefa, que me deram a chance de trilhar um caminho diferente do que a vida poderia traçar.

Ao meu avô, Germínio, que me legou o dom de contar histórias.

Aos meus filhos, Pablo, Gabriel e David, companheiros de aventuras, caminhadas, crescimento e alegrias e que me ensinam mais e mais a cada dia.

A todos os meus ex-alunos, desde o menino Carlos, que no interior da Bahia copiava no caderno o livro de inglês que não podia comprar, até os universitários que “eu não sei se sabem o que fizeram, quando fizeram meu peito cantar outra vez”, pela generosidade de me mostrarem, na prática, o que o mestre Paulo Freire pregava quanto à impossibilidade de ensinar sem aprender.

À vida, que tanto me dá.

## AGRADECIMENTOS

Só na foz do rio é que se ouvem os murmúrios de todas as fontes.

Guimarães Rosa

À Deus, que na sua imensa sabedoria e generosidade permitiu que todos vocês se tornassem meus companheiros de jornada, fontes que me completaram e constituíram.

Ao Professor Dr. Wanderley C. Oliveira pela orientação e, principalmente, pela confiança e cumplicidade. Por caminhar ao meu lado e por ter me mostrado, através de Merleau-Ponty, a possibilidade do mundo da vida habitar a pesquisa científica.

Ao Professor Dr. Gilberto Aparecido Damiano, co-orientador, que também sempre esteve junto na caminhada, pontuando, acreditando, confiando e apostando na força do que é novo.

Ao Professor Dr. Joaquim Sucena Lannes, eterno mestre e amigo que me ensinou a ser jornalista, abriu-me as portas para o magistério, confiou em mim e agora teve a gentileza e a delicadeza de aceitar esse convite para contribuir com o seu brilhantismo nessa banca.

Ao Professor Dr. Cláudio José Guilarduci, a quem admiro pelo entusiasmo, caráter, coerência, competência e generosidade e a quem, a partir de agora, sou grato pelas contribuições que fará para o aprimoramento desse trabalho.

Aos Professores Écio e Laerthe, do Mestrado em Educação da UFSJ, que numa manhã me fizeram entender que meu lugar também era na Educação e não apenas na Comunicação.

À professora Maria do Socorro, por me mostrar a importância do rigor científico e à professora Lúcia Helena, por me apresentar ao Paradigma Educacional Emergente.

À minha amiga Janaína, puro sentimento, que sabe como ninguém traduzir o que sente na escrita acadêmica que emerge plena de encantamentos.

Ao meu amigo Hélder, brilhante, competente e generoso. Quando crescer, quero ser um professor como você, companheiro.

Ao meu amigo, prof. Mauro Rocha Baptista, pela precisão matemática dos seus cálculos que tanta confiança transmitiram, pela torcida e pelo incentivo constante.

À Professora Ana Lúcia Dias, Secretária Municipal de Educação de Barbacena (MG) pela acolhida e compreensão.

Às diretoras das escolas municipais participantes da pesquisa, pelo apoio fundamental e, em especial, à diretora Marta Aparecida de Lima Tarcisio, da Escola Municipal José Moreira dos Santos, por manter sempre portas e mentes abertas à pesquisa e à inovação.

E um agradecimento especial a todas as professoras ouvidas na pesquisa, pela atenção, paciência e disponibilidade. Sem a colaboração generosa de cada uma de vocês esse trabalho não iria além do campo das ideias.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo pesquisar o impacto da inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Barbacena (MG) contempladas, através de um projeto do Ministério das Comunicações, com Telecentros equipados com computadores ligados à Internet de alta velocidade, impressoras e *web cans* para utilização por alunos e professores no dia a dia das atividades escolares, e também investiga a postura dos professores diante dessa realidade, objetivando descobrir de que forma está sendo feita essa mediação entre a tecnologia e os alunos. O referencial teórico no qual se apóia este trabalho é o da Educomunicação, novíssimo campo do conhecimento que engloba as interações entre Comunicação e Educação nas práticas escolares, além dos estudos a respeito do Paradigma Educacional Emergente, que privilegia uma visão holística da educação, a ludicidade e a corporeidade como fatores fundamentais para que o aluno possa adquirir conhecimentos, bem como a presença da tecnologia no universo escolar, de acordo com o conceito de ecologia cognitiva defendido por Pierre Lévy, que considera o conhecimento como resultado de uma rede complexa da qual a escola é apenas uma das partes. Para que seja possível apurar a postura dos professores diante da inserção da TIC na sala de aula, foram aplicados questionários às professoras do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, da área urbana, nas quais os Telecentros já estavam implantados e funcionando ao início da pesquisa. Para qualificar os dados obtidos de forma quantitativa foram realizadas entrevistas com três professoras selecionadas. Considerando-se o referencial teórico da Fenomenologia - notadamente no que se refere à percepção sensível que, na visão de Maurice Merleau-Ponty, permite ao artista habitar a sua obra, ao invés de meramente pairar sobre ela como, de acordo com a crítica fenomenológica à ciência de caráter positivista, acontece no mundo científico - este trabalho apresenta o resultado das análises dos questionários e entrevistas sob a forma de um roteiro cinematográfico, com o intuito de revelar a percepção sensível do autor e sua interação com o objeto de estudo.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Tecnologia. Mídia. Postura do professor. Práticas escolares.

## ABSTRACT

This work has as objective research the insertion's impact of the Comuncational and Informational Technologies (TIC) at the schools of the municipal system in the city of Barbacena (MG) comtemplated through a project of the Ministry of Comunications, with technology centers equiped with computers connected to the high speed Internet, printers and web cams for the use of students and teachers in the day by day activities, and also investigate the conduct of theachers in front of this kind of reality, objecting to find which way the mediation between technology and student is made. The theoretical references of this work is the *Educomunicação*, a brand new knowledge field that surrounds the connections between Communication and Education at scholar practice, beside the studies of the Educational Emergent Paradigm, which has a holistic view of education, considering the ludicity and the corporeity as fundamental factors for the student knowledge achieve, as also to the presence of technology in the scholar universe, in agreement with the concept of cognitive ecology defended by Pierre Lévy, who considers the knowledge as a result of a complex net in which the school plays only a small part. To be possible to investigate the teachers manners in front of the insertion of TIC in school classes, were applied questionnaires to the 5<sup>th</sup> grade teachers of the public schools of Barbacena (MG), where the centers of technologies were already implanted and working since the research began. In order to qualify the data in a qualitative way were made interviews with three selected teachers. Considering the theoretical referency of Phenomenology – in what refers to the sensitive impression of, in the vision of Maurice Merleau-Ponty, allows the artist to live in his work, in contrast to just stay above it as, in agreement with the phenomenology critical to the positivity cience, happens in the cience world – this work presents the questionnaires and interviews analysis result in a screenplay format, in order to reveal the sensitive perception of the autor and his trully interaction with his study object.

Key words: Communication. Education. Technology. Media. Teacher's behavior. School practices.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>PARA ENTENDER E HABITAR MÍDIA E EDUCAÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos	14
1.2 Embasamentos teóricos para habitar mídia e educação	18
1.3 Métodos para habitar mídia e educação	25
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A MÍDIA E A EDUCAÇÃO: INTERFACES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO</b>	<b>29</b>
2.1 As transformações da comunicação	31
2.2 O jornal inaugura a comunicação de massa	34
2.3 As interfaces que juntam comunicação e educação	38
2.4 A Educomunicação e o professor mediador	45
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE</b>	<b>51</b>
3.1 Educação: tradicional, nova e libertadora	56
3.2 Uma nova educação centrada no “sujeito coletivo”	61
3.3 O conhecimento resultante de uma rede, a Ecologia Cognitiva	65
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PARA HABITAR MÍDIA E EDUCAÇÃO</b>	<b>72</b>
4.1 A Fenomenologia e a crítica à ciência positivista	74
4.2 A percepção sensível como caminho para evitar o mero sobrevoo	80
4.3 A percepção sensível para habitar mídia e educação	86
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>PARA DEIXAR DE SER SOMBRA DOS OUTROS – O ROTEIRO, A ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>96</b>
5.1 Roteiro: para deixar de ser sombra dos outros	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>143</b>
APÊNDICES A - Modelo de questionário	143
APÊNDICE B - Transcrição entrevista professora 01	145
APÊNDICE C - Transcrição entrevista professora 02	151
APÊNDICE D - Transcrição entrevista professora 03	159

## INTRODUÇÃO

Qual o impacto da implantação de Telecentros equipados com terminais de computador ligados à Internet de alta velocidade, impressoras e *webcams* em todas as 32 escolas municipais de um município do interior de Minas Gerais, beneficiando diretamente 9.790 alunos do Ensino Fundamental?

De que forma essa expressiva inserção da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) nas práticas escolares se reflete no cotidiano das professoras que atuam nessas escolas? Será que a existência desses recursos materiais disponíveis, num investimento por parte do Ministério das Comunicações da ordem de R\$ 4,2 milhões, se traduz também em modernização das práticas pedagógicas em consonância com o Paradigma Educacional Emergente?

Para responder a essas e outras perguntas relacionadas à inserção da mídia na sala de aula através do uso da TIC é que esse trabalho foi feito, tomando como ponto de partida as ideias que norteiam os estudos de Educomunicação, novíssimo campo do conhecimento que transita pela interseção entre Educação e Comunicação que sempre existiu, mas que, no mundo contemporâneo globalizado e tecnológico, torna-se urgente e imprescindível.

Para delimitar o objeto da pesquisa, a investigação concentra-se apenas nas escolas públicas municipais localizadas na área urbana de Barbacena, uma vez que, no momento do início da pesquisa, nos primeiros meses de 2010, os Telecentros localizados nessas escolas já estavam em pleno funcionamento.

O recorte avança mais ainda focando nas professoras que atuam nas turmas de 4<sup>a</sup> série, ou 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, devido ao fato de que esta é a última série na qual os alunos têm uma única professora em sala de aula o tempo

todo, configurando-se uma condição mais apropriada para observar a postura dessas educadoras frente à tecnologia inserida na sala de aula, sem falar na demanda desses alunos que, em sua maioria, já estão familiarizados com a tecnologia.

Depois de terem sido enviados um total de 19 questionários, 12 retornaram respondidos pelas professoras que, juntas, atendem a um total de 352 alunos. Em seguida, os dados quantitativos apurados na aplicação desses questionários foram refinados mais ainda resultando em três entrevistas com professoras que atuam numa mesma escola.

A escolha dessas professoras revela-se muito interessante do ponto de vista da pesquisa porque cada uma representa um perfil totalmente oposto no que se refere ao relacionamento com a tecnologia. Uma, tradicional, que acredita que magistério é vocação, outra declaradamente interessada pela tecnologia a ponto de ter feito um curso de manutenção de computadores e uma terceira que declara não possuir sequer um endereço de e-mail.

Para analisar os dados apurados pela pesquisa, realiza-se uma revisão bibliográfica que mostra a evolução dos conceitos de Comunicação e Educação, transita pela história social da mídia e sua importância estratégica no mundo contemporâneo, com os referenciais de Burke & Briggs (2006), e aponta a trajetória de avanços e retrocessos da Educação Brasileira, através do pensamento de educadores como Paulo Freire (1991) e Anísio Teixeira (1999).

Foi necessário ainda compreender a evolução das teorias da comunicação de modo a esclarecer mitos e preconceitos que emergem da fala das professoras pesquisadas no que se refere ao seu relacionamento pessoal com a mídia.

Para isso, investiga-se tanto a Teoria do Antiesclarecimento de Adorno e Horkheimer (1985), que atribui à Comunicação de Massa o poder de manipular e impedir a emancipação de um receptor passivo diante da mídia, quanto o pensamento mais contemporâneo de Martin-Bárbero (2003), que parte dos meios para as mediações, reconhecendo o papel ativo do receptor.

Estuda-se também o fenômeno mídia e educação, através dos referenciais teóricos de Mello e Tosta (2008), para que seja possível perceber o que esses dois campos de conhecimento sempre tiveram de convergências ao longo da história, uma vez que na raiz do termo Comunicação, hoje ressignificada como Mídia, está o ato de “tornar comum”, movimento que a Educação faz e refaz o tempo todo quando transmite conhecimentos.

Logo, diante de tantas coisas em comum, seria absolutamente natural que surgisse um campo de conhecimento capaz de unir Educação e Comunicação, que vem a ser a Educomunicação, base teórica desse trabalho, a partir dos referenciais de Soares (2001).

Feita a revisão bibliográfica, aplicados os questionários e realizadas as entrevistas, o caminho natural seria o de analisar os dados coletados a fim de que se chegasse à conclusão que motivou a realização desse trabalho, qual seja a de avaliar a postura do professor diante da inserção da TIC nas práticas escolares.

Pronta a análise, era necessário buscar um suporte para apresentar esses dados aos leitores e, mais uma vez, o caminho natural seria o de mostrá-los através de um simples relatório que apontasse para as conclusões.

No entanto, a partir do conhecimento da crítica fenomenológica a um tipo de ciência que busca a objetividade e se mantém distante daquilo que investiga e, conseqüentemente, afasta-se do mundo da vida, esse trabalho trilhou um caminho

alternativo no qual pudesse ficar explícita a interação do pesquisador com o objeto de pesquisa, revelada através da sua percepção sensível.

Com base nos referenciais teóricos de Merleau-Ponty (1999) e sua Fenomenologia da Percepção, a análise dos dados dessa pesquisa está sendo apresentada num suporte no qual será possível perceber o impacto que a realização desse trabalho provocou no seu autor, diante do que viu e ouviu das professoras e do que presenciou nas salas de aula, nos pátios das escolas e nas ruas dessa cidade que introduziu a TIC em 100% das suas escolas municipais.

O suporte escolhido para apresentação da análise dos dados foi um roteiro cinematográfico no qual, além das informações quantitativas apuradas pelos questionários aplicados e da fala das professoras entrevistadas, é possível perceber a interpretação dessas informações por parte do autor e, principalmente, o impacto que a feitura dessa pesquisa produziu nele.

Assim, à objetividade dos fatos apurados, soma-se a subjetividade que emerge da percepção sensível do autor, na tentativa de apresentar um trabalho de pesquisa que resista à tentação do sobrevoo e possa habitar o fenômeno mídia e educação.

Mais do que respostas a indagações e problemas de pesquisa esse trabalho se dispõe a refletir sobre a Educação de um novo tempo, apoiada num emergente paradigma no qual o conhecimento surge de vários espaços, formando a Ecologia Cognitiva defendida por Lévy (1993), e que não carece apenas de suportes materiais capazes de equipar escolas com tecnologia de ponta, mas também de um professor estimulado, desafiado e motivado, que seja capaz de fazer a competente mediação nesse processo.

## CAPÍTULO I

### PARA ENTENDER E HABITAR MÍDIA E EDUCAÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende.  
Guimarães Rosa

Neste capítulo, apontarei o encaminhamento teórico-metodológico que pretendo empreender para alcançar os objetivos deste trabalho, quais sejam os de investigar a relação entre mídia e educação, particularmente no que se refere à inserção da TIC no universo escolar e à forma pela qual os educadores lidam com essa realidade, em especial quanto à mediação que lhes cabe empreender nesse processo.

Para tanto, serão utilizados referenciais teóricos da Comunicação Social, da Educação, da Filosofia, em especial da Fenomenologia, e do novo campo do conhecimento que surge a partir do fenômeno mídia e educação, qual seja, a Educomunicação ou Educomídia.

Quanto à metodologia, o que se propõe é ir além da mera investigação, à luz dos referenciais teóricos, numa tentativa de, através da percepção sensível, interagir com os educadores que hoje vivem essa experiência da introdução da TIC na sala de aula, buscando, nesse processo, revelar o olhar encarnado do pesquisador.

#### 1.1 Fundamentos teórico-metodológicos

O percurso teórico-metodológico que empreenderei para desvelar o impacto da introdução da mídia nas salas de aula da 4ª série do Ensino Fundamental passa pela investigação teórica do Paradigma Educacional Emergente e das modernas teorias da comunicação, inclusive no que se refere ao encontro da Educação e da Comunicação, insinuando a criação de um novo campo, o da Educomunicação, com toda a sua complexidade. Conforme apontam Melo & Tosta (2008):

A interface dessas duas instâncias leva a uma metassignificação que ressemantiza os sentidos e exige, cada vez mais, o desenvolvimento da capacidade dos educadores, educandos e profissionais da comunicação, particularmente, de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar, distinguir e inter-relacionar informações oriundas dos meios tecnológicos e de tantos outros, e de conhecimentos fornecidos pela escola. A complexidade dessa interface obriga-nos a reinventar conceitos, formular novas categorias de análise, bem como incorporar outras problemáticas para a compreensão dos processos de socialização e aprendizado na contemporaneidade (p.49).

Compreendendo a visão crítica da Fenomenologia para com a ciência de caráter positivista, este trabalho resistirá à tentação do mero sobrevoo do seu objeto de pesquisa, uma vez que investigar essa relação entre mídia e educação apenas através do que já se escreveu sobre um ou outro campo, ou mesmo sobre a interseção de ambos, me parece apenas pairar sobre o objeto com um olhar instrumentalizado de teorias, válidas ou não, mas totalmente desprovido de percepção, de emoção, de vida real.

Para, de fato, investigar a postura do professor diante da inserção da TIC nas práticas escolares, muito mais do que olhar esse fenômeno mídia e educação será preciso vivê-lo, mergulhar nesse mundo novo. Como escrever sobre a TIC à disposição dos professores sem ver de perto o espanto, a euforia, os equívocos, os

enganos, preconceitos e temores que ela desperta nesses educadores, a despeito de todas as suas convicções teóricas e práticas, sem falar nas suas crenças?

Entendo que a crítica fenomenológica à ciência, de que esta apenas paira sobre o objeto pesquisado, precisa ser considerada num estudo sobre educação e mídia, para que se busque minimizar preconceitos e redimensionar as tentativas de se construir um mero discurso laudatório a respeito das maravilhas da TIC, e de como a sua inserção, no campo da educação, poderia se constituir numa “solução mágica” para todos os seus problemas.

Para tanto, proponho conhecer o objeto de pesquisa, interagindo com ele para descrevê-lo e não apenas explicá-lo ou analisá-lo, tudo de acordo com os preceitos defendidos por Merleau-Ponty (1999) e pela Fenomenologia, usando inclusive das experiências que envolvem a percepção sensível.

Entendo que a Fenomenologia e seu princípio, que nos leva a ver o mundo de dentro dele, precisa ser considerada como referencial teórico e metodológico neste trabalho para que, como pesquisador, possa despir-me de ideias pré-concebidas e me disponha a lidar de modo mais humanístico com esse fenômeno chamado mídia e educação, resistindo assim à tentação de tratá-lo de forma reducionista, matemática e quantificadora.

A Fenomenologia apresenta-se como uma filosofia capaz de acompanhar e subentender o fazer científico de modo que não se perca a essência e a motivação do projeto científico. Ela transcende à simples investigação dos objetos das outras ciências para se deter em todos os atos e significações relacionados a esses objetos.

Por conta disso, crítica a ciência positivista, com seu olhar técnico-científico, que se distancia do humanismo e confere à ciência o *status* de único meio



válido para que se possa compreender o mundo, vendo unicamente fatos puros e simples e desconsiderando a complexidade do mundo no qual estamos inseridos. Essa ciência que se preocuparia mais com o objeto, esquecendo-se do sujeito.

Para a Fenomenologia, o mundo da ciência se transforma num lugar sem vida no qual não cabe nenhuma manifestação humana, espiritual ou subjetiva, tornando-se inabitado e inabitável. Para modificar essa realidade, a Fenomenologia, propõe que as ciências devam valorizar a multiplicidade de saberes dos seres humanos, sua diversidade cultural, os diversos mundos que cada um de nós habita e, principalmente, as formas próprias que cada sujeito tem de se relacionar com os diversos fenômenos do mundo.

Na obra “O que é a fenomenologia?”, Dartigues (2002) aponta dois caminhos para religar a ciência ao mundo da vida, dissipando a ilusão objetivista. O primeiro passa pela percepção sensível, percepção do mundo no qual vivemos e dos objetos que nele encontramos, a experiência “antipredicativa”, ou seja, anterior a toda formulação em conceitos ou juízos de valor.

O segundo reside no fato de que o cientista fala, se expressa neste mundo, no sentido de que, além de cientista, ele é pessoa posta neste mundo e, por mais objetivo que pretenda ser, não haverá maneiras de isolar a sua subjetividade no momento do fazer científico.

Portanto, fica claro que, por mais divorciada que pretenda estar a ciência do mundo vivido, ela não se reporta a outro mundo senão este no qual está inserida.

O mundo nos é dado a conhecer por meio da percepção sensível que se realiza através do nosso corpo num movimento de imanência e transcendência, isto é, diante de um objeto vivemos essas duas experiências perceptivas: a da

imanência, por exemplo, nos apresenta aquilo que já conhecemos desse objeto, enquanto a da transcendência nos leva além daquilo que já conhecemos dele.

Ou seja, só é possível, de fato, viver a experiência da percepção, quando se vai além do imediatamente dado (imaneente) e se está aberto ao novo (transcendente). Esse movimento de transcender, de ir além, na Fenomenologia, nos revela que mesmo quando se tem consciência de algo, ainda assim estamos abertos à não consciência.

Ao investigarmos o impacto da TIC nas práticas escolares não podemos ignorar o mundo da vida, no qual habitam professores, alunos e produtores de conteúdos midiáticos, sob pena de se produzir um trabalho que forneça evidências quantificadoras e matemáticas, imanentes, mas camufle as questões humanísticas que possam apresentar características transcendententes, no sentido de nos revelarem algo novo, gravitando em torno desse fenômeno chamado mídia e educação.

Portanto, o fundamento teórico-metodológico mais significativo neste trabalho reside no fato de que o pesquisador também deverá habitar o mundo da vida do fenômeno mídia e educação, para compreendê-lo através da sua percepção sensível e do seu olhar admirado.

Nesse sentido, pretendo interagir com o grupo de educadores que entrevistarei para este trabalho buscando, através da minha percepção sensível, realizar uma análise mais aprofundada das suas respostas, na tentativa de ir além dos referenciais teóricos, conforme detalho no tópico 1.3 “Métodos para habitar mídia e educação”.

## **1.2 Embasamentos teóricos para habitar mídia e educação**

Apesar de buscar realizar um percurso que me conduza a habitar, de fato, o fenômeno mídia e educação, certamente não me furtarei a buscar o necessário embasamento teórico para compreender tanto o campo da Educação quanto o da Comunicação, além daquele que une os dois, a Educomunicação ou Educomídia.

Assim, partirei da obra de Briggs & Burke (2006), “Uma história social da mídia”, para buscar embasamento teórico que ajude a compreender como a comunicação desempenha função social importante no mundo em que vivemos e, até mesmo, de que forma a educação acaba sempre se encontrando com a mídia, principalmente, quando se considera a tecnologia nessa análise. Conforme eles afirmam:

Houve mais mudanças que continuidade na educação e no entretenimento durante os séculos XIX e XX. A maioria delas é explicável em termos econômicos e sociais, desde que se incorpore na análise a tecnologia, tratada como uma atividade social, envolvendo pessoas, produtos e patentes. A tecnologia requer e produz mudanças sociais e organizacionais. Muitas vezes é mais difícil de se atingir a mudança institucional, e no século XIX muito se falou sobre “era de transição”. Também havia diferenças institucionais naquilo que, no século XX, veio a ser considerado um complexo de mídia. Mesmo então, escolas e universidades eram bastante diferentes, pelo menos quanto a princípios, de redações e de jornais, estúdios de rádio e televisão, teatros, cinemas e estádios esportivos, embora pudessem incorporar cada uma dessas atividades ou todas – e muita vezes o fizessem. É verdade, tanto para a educação quanto para a tecnologia, que ambas requerem e demandam mudanças sociais e organizacionais (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 189).

No que se refere ao fenômeno da Comunicação Social, esta investigação buscará embasamento no referencial teórico de Martin-Bárbero (2003), que partiu dos meios para estudar a importância das mediações, isto é, deixou de lado o radicalismo e o reducionismo dos Frankfurtianos como Adorno e Horkheimer (1985) que em “A dialética do Iluminismo”, formulam a teoria do antiesclarecimento, defendendo que o homem, submetido à Indústria Cultural, aos meios de

comunicação de massa, não se tornaria esclarecido, no sentido de que não conseguiria emancipar-se pelo uso da sua própria razão.

Martin-Bárbero (2003), por sua vez, resgata o dado crucial da recepção, afirmando que os sujeitos sociais podem exercer uma competente mediação, deixando de ser meros depositários passivos do conteúdo e, principalmente, da ideologia que chega até eles pelos emissores da comunicação. Esse referencial teórico configura-se como o mais contemporâneo e adequado para investigar de que forma esse fenômeno mídia-educação tem impactado os professores, receptores do conteúdo midiático, que terão que exercer uma competente mediação ao vivenciá-lo com seus alunos. Conforme ele explica:

Assim a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de re-conhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para re-ver o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos (p. 28).

Minha perspectiva inclui ainda a obra “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, na qual Lévy (1993) nos apresenta o conceito de ecologia cognitiva definida como “o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição” (p. 137), compreendendo a inteligência não como uma característica individual dos sujeitos, mas como o resultado das diferentes tecnologias intelectuais disponíveis na comunidade, que formam esse sistema ecológico, no qual habitam outros seres humanos, instituições de ensino, livros, computadores conectados em rede e, até mesmo, sistemas de escritas e línguas. Conforme ele explica:

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). Para citar apenas três elementos entre milhares de outros, sem o acesso às bibliotecas públicas, a prática em vários programas bastante úteis e numerosas conversas com os amigos, aquele que assina este texto não teria sido capaz de redigi-lo. Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe (1993, p. 13).

A evolução da teoria da comunicação, em consonância com o estudo de uma história social da mídia, e o entendimento do que venha a ser a ecologia cognitiva, nos levará a compreender a emergência do fenômeno da conjunção entre Comunicação e Educação, que se insinua nas salas de aula, expressa nos Cadernos de Educomunicação, organizados por Soares (2001) e na obra Melo e Tosta (2008), Mídia & Educação.

Além de buscar compreender a nova configuração interacional entre mídia e sociedade apontada por Martin-Bárbero (2003), o caminho teórico-metodológico transitará ainda pelo Paradigma Educacional Emergente que privilegia a totalidade, a visão holística, e valoriza a corporeidade, buscando, nessa nova proposta que se oferece à educação brasileira, a presença de elementos da ecologia cognitiva à qual se refere Lévy (1993).

Investigarei ainda o ideário de Paulo Freire (2005), notadamente no que se refere à chamada Pedagogia da Libertação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Partindo de um método de alfabetização de adultos, ele defende que o homem assuma sua condição de sujeito da história, cabendo à pedagogia a tarefa de forjar no povo uma nova mentalidade capaz de libertá-lo de um passado de opressão, tornando-o consciente dos problemas nacionais,

acendendo nele a chama do seu protagonismo histórico, para engajá-lo na luta política.

Para entender as propostas do Paradigma Educacional Emergente, que pretende redefinir o papel de professores e alunos na escola de hoje, com destaque especial para a inserção da TIC, nos valeremos, do referencial teórico de Moraes (1997), apontando que na educação do Século XXI a escola deixa de ser a única fonte de conhecimento.

Isto porque a educação que se apresenta na contemporaneidade, aquela que nos interessa investigar, porque é nela que se manifesta o fenômeno da mídia na sala de aula, não pode mais estar centrada no indivíduo, seja ele o professor ou o aluno, é preciso levar em consideração todas essas relações e interconexões entre os diferentes sujeitos e tudo o mais que compõe essa ecologia cognitiva.

Portanto, é preciso pensar no sujeito posto no mundo, ideia já defendida por Freire (2005) e sua pedagogia libertadora, principalmente quando se referia à escola primária brasileira que, segundo ele, oferecia uma educação seletiva e verbosa, dissociada do contexto e da realidade em que viviam seus alunos, conforme fica evidente em sua fala no simpósio Educação para o Brasil, em 1960, na cidade de Recife (PE).

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca a sua promoção de “objeto” a “sujeito” (FREIRE, 2005, p.

99).

Essas constatações feitas há 50 anos transformam-se agora em questionamentos que integram este trabalho. Será que a mídia na sala de aula contribui para que, nessa nova realidade, tenhamos menos “escolas-clausura” e mais “escolas-planeta”, no sentido de que a primeira está fechada em seus muros, alheia ao que acontece à sua volta, e, a segunda, procura se abrir, interagindo com o mundo da qual ela faz parte?

Isso sem falar em outras questões importantes que poderão ser apontadas pelo olhar dos educadores que se vêem todos os dias diante dos desafios que a inserção da TIC nas suas salas de aula representa.

No entanto, do ponto de vista daquilo que defende a Fenomenologia, no que se refere à investigação científica, será preciso habitar o universo onde a mídia se encontra com a educação no Brasil do Século XXI.

Para tanto, será imprescindível re-aprender a olhar, despir-se das ideias pré-concebidas, será fundamental mirar esse campo com o olhar admirado, buscando encontrar ali um organismo nascente, que se revelará através da percepção sensível.

Esse olhar admirado e encarnado é aquele que Merleau-Ponty (1999) identificou nos artistas, ou para ser mais preciso, em Paul Cézanne, estudado por ele, e que procurava ver como aquele que olha pela primeira vez, encarando a natureza como organismo nascente, ao contrário do que defende a ciência positivista ignorando que o mundo exista antes de nossas análises e reflexões.

Ao direcionar seus estudos para a pintura e para a literatura, Merleau-Ponty (1999) encontrou nessas manifestações artísticas, ecos para suas convicções

filosóficas e argumentos que sustentam as críticas à ciência positivista porque na arte, segundo ele, não é possível sustentar um olhar de sobrevôo.

O artista precisa estabelecer um diálogo com o seu objeto, através da sua percepção sensível, para nos transmitir, pela expressão artística, uma experiência do mundo da qual participamos sem ao menos nos darmos conta. Ou seja, ao contrário do cientista positivista, o artista habita o seu objeto.

Em outras palavras, Merleau-Ponty (1999) afirma que a pintura conduz a experiência à expressão, sem que seja necessária a mediação dos conceitos. Isto é, o artista transforma em gesto a sua percepção e faz dela algo expressivo, comunicando sua experiência, revelando seu olhar admirado ao outro, ao espectador, ao público.

Porém, o artista se expressa sem que para isso seja necessário justificar ou apoiar esse movimento expressivo através de conceitos pré-concebidos ou pré-fabricados. Na visão de Merleau-Ponty, o pintor, que a cada obra se dispõe a reaprender a ver o mundo, representa a antítese do sujeito *Kosmotheoros*, aquele que paira sobre o mundo com um olhar distanciado e superficial. Ao contrário do cientista cartesiano, o artista teria o seu olhar encarnado na vivência e na descoberta desse mundo que não é apenas para ser observado.

Esse sujeito do olhar encarnado sente o mundo através do seu corpo (percepção) e, ao mesmo tempo, se dispõe a significar o mundo, através da expressão, da linguagem. Cézanne, com seu olhar encarnado, desejava ver o mundo como aquele que acaba de nascer, e lutava para colocar na tela a expressão fiel, verdadeira daquilo que, admiradamente, via.

Cézanne queria colocar-se diante da natureza e simplesmente ver, sem os recursos da ciência e da tradição, que ele não recusava, mas julgava



insuficientes para a expressividade das possibilidades imensas da sua percepção. Cézanne não queria apenas partir do que já havia na tradição e muito menos admitia limitar-se a repeti-la.

Ao explicitar sua crítica à ciência positivista, a Fenomenologia nos mostra que, assim como o artista tem seu olhar encarnado para o mundo, o cientista também precisa despir-se de suas certezas para se deixar tocar pela percepção sensível.

Trata-se, portanto, de habitar o mundo da vida. Se essa crítica é contundente quando se refere às chamadas ciências exatas, é preciso também refletir sobre o fazer científico das ciências humanas, que muitas vezes tem se apoiado em certezas “empoeiradas”, em detrimento das possibilidades de novas descobertas, oriundas de uma convivência mais próxima e interativa com o objeto pesquisado, que é o homem.

Por conta disso, este trabalho se propõe a ir além das análises dos referenciais teóricos sugeridos, na tentativa de mostrar esse olhar encarnado do pesquisador que, através da percepção sensível, possa revelar algo novo nessa relação entre mídia e educação, conforme será explicitado na metodologia que tem o propósito de, realmente, habitar esse fenômeno.

### **1.3 Métodos para habitar mídia e educação**

Na tentativa de investigar a postura dos professores da quarta série do ensino fundamental diante da inserção da TIC na sala de aula, optou-se pelas escolas da Zona Urbana de Barbacena (MG) dado que nessa cidade estão instalados os primeiros Telecentros, projeto desenvolvido pelo Ministério das Comunicações, com o objetivo de promover a inclusão digital. Cada Telecentro está

equipado com 11 computadores, uma impressora, um *data-show* e uma câmera de monitoramento.

Além da pesquisa bibliográfica, que promoverá uma revisão de literatura acerca do tema, foram enviados questionários a 19 professores da quarta série do ensino fundamental que atuam em todas as escolas da rede municipal, na zona urbana de Barbacena (MG), dos quais 12 retornaram respondidos.

Posteriormente, esses 12 questionários foram refinados para três entrevistas, envolvendo os educadores que lecionam nas turmas de quarta série de uma das escolas públicas municipais da cidade, entrevistas que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

A apresentação dessas análises será feita não apenas à luz dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho, mas de modo a registrar também a presença do olhar admirado e encarnado do pesquisador, conforme defendido pela Fenomenologia.

Mais do que uma transcrição e análise de entrevistas gravadas, apresentarei ainda o resultado da vivência do pesquisador com os educadores entrevistados através de um roteiro cinematográfico baseado nas respostas dos entrevistados e na minha visão do fenômeno mídia e educação em Barbacena (MG), na tentativa de expressar de que forma, através da minha percepção sensível, se deu a interação entre o pesquisador e seu objeto de investigação.

O roteiro cinematográfico é um texto essencialmente narrativo que conta a história do filme a ser feito, com início, meio e fim. Trata-se, portanto, do ponto de partida para a realização do filme e será através dele que revelaremos a percepção sensível do pesquisador diante daquilo que ouviu ao conversar com os professores.

No roteiro são listadas as cenas do filme com suas locações, indicações de luz (dia, noite, interna e externa), descrições dos ambientes e das ações significativas de alguns personagens, nas rubricas, além das suas falas e de um eventual narrador, e também as trilhas sonoras, indicações para cortes de cenas e até movimentações de câmara consideradas significativas para o entendimento do que se pretende mostrar futuramente na tela.

O roteiro é um guia para os diversos profissionais envolvidos com a filmagem, mas também não deixa de ser uma obra literária, uma vez que a sua leitura pode levar o leitor a imaginar as cenas e o desenrolar da história. Atualmente é possível encontrar nas livrarias publicações de roteiros de filmes de sucesso à venda, o que lhe confere um grau de perenidade, derrubando a tese de que o roteiro perde sua função depois do filme pronto.

Ao escrever um roteiro, pensa-se em imagens. No caso da análise que se pretende traduzir em roteiro neste trabalho, estas não se limitarão aos depoimentos dos entrevistados, elas surgirão da subjetividade do autor diante daquilo que ouviu e assim estarão carregadas da sua percepção sensível, já que o roteiro, conforme explica Syd Field (1979), é uma história contada em imagens.

O filme é um meio visual que dramatiza um enredo básico; lida com fotografias, imagens, fragmentos e pedaços de filme: um relógio fazendo tique-taque, a abertura de uma janela, alguém espiando, duas pessoas rindo, um carro arrancando, um telefone que toca. O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática (p. 2).

Assim, quando, na entrevista, um professor mencionar a sua relação com a TIC, na qualidade de receptor, e informar de que forma lida com essa tecnologia na sala de aula, além de analisar essas informações de acordo com os referenciais teóricos de Martin-Bárbero (2003), Freire (2005) ou Lévy (1993), elas serão

traduzidas no roteiro cinematográfico, através da descrição de imagens que possam ilustrar suas falas, da indicação de uma trilha sonora, da sugestão de um movimento de câmera, deixando então que se desvele o olhar encarnado, a percepção sensível do autor diante daquelas informações recebidas do professor.

O roteiro cinematográfico permite que se realize uma operação de expressão do seu autor que poderá revelar de que forma, através da percepção sensível, o pesquisador relacionou-se com seu objeto. É bem verdade que diferente do que Merleau-Ponty (1999) afirmava com relação à obra de Cézanne, a expressão desse pesquisador, através do roteiro cinematográfico, não estará totalmente isenta da mediação de conceitos, sobretudo dos referenciais teóricos estudados.

No entanto, ainda assim, o formato de roteiro cinematográfico, como suporte para apresentação da análise das entrevistas, poderá revelar mais do que a interpretação fria à luz dos referenciais teóricos ele poderá nos mostrar de que forma o pesquisador foi impactado por essa experiência.

Assim, esta pesquisa, de acordo com os princípios fenomenológicos, procurará revelar o mundo da vida (*Lebenswelt*) apresentando o resultado da vivência, da inserção do pesquisador, com seu olhar admirado e toda a sua expressividade, nesse universo da educação.

Nos capítulos seguintes, proponho uma revisão bibliográfica com o objetivo de apresentar de forma mais detalhada as teorias a respeito da mídia, do Paradigma Educacional Emergente e do conceito de ecologia cognitiva, além da análise dos 12 questionários e das três entrevistas com os educadores que atuam na quarta série do Ensino Fundamental nas escolas municipais selecionadas.

## CAPÍTULO II

### A MÍDIA E A EDUCAÇÃO: INTERFACES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado.

Edgard Roquette-Pinto,  
fundador da primeira emissora de rádio no Brasil (1922)

Comunicar, na acepção mais primitiva da palavra, é tornar comum. Educar, numa análise mais simplificada, também. A transmissão do saber nada mais é do que uma forma de tornar comum o conhecimento. Por isso, Comunicação e Educação sempre tiveram percursos semelhantes, nunca estiveram dissociadas. Se a Comunicação pressupõe a existência de um emissor que transmite sua mensagem a um receptor ou, na forma “do clássico esquema tricotômico da comunicação apresentado por Aristóteles: 1. A pessoa que fala; 2. o discurso que pronuncia; e 3. a pessoa que escuta” (RABAÇA; BARBOSA, 1978, p. 109), na escola também essa tríade está sempre presente, porém nem sempre, no caso da educação tradicional, considerando as possibilidades de mediações que já são percebidas na comunicação.

Em um modelo tradicional de educação, não dialógica, o professor é o emissor, o conteúdo, a sua mensagem e o aluno encarna a figura do receptor, num tipo de relação definida por Paulo Freire (1987) como narradora ou dissertadora. “Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (p. 57).

Porém, a educação precisa ser dialógica e então o esquema tradicional emissor-mensagem-receptor revela-se, também na educação, uma via de mão dupla na qual o aluno deixará o lugar passivo de mero receptor para se tornar ele também emissor, estabelecendo-se então o diálogo e as mediações, pondo fim ao que Freire conceitua como educação bancária.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. [...] Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (1987, p. 58).

Assim, com a educação dialógica e não bancária, o ato de tornar comum o saber, que é a síntese do processo educacional, consolida a convergência natural entre Comunicação e Educação.

O desenvolvimento dos processos comunicacionais no mundo, notadamente a partir do surgimento da comunicação de massa, fez emergir o fenômeno da mídia, visto aqui não apenas como o conjunto dos meios de comunicação de massa, mas, conforme entende Maria Graça Setton (2010), também as mensagens que são difundidas através deles, bem como os conteúdos que nos são oferecidos pela mediação de diversas tecnologias, desde o rádio até a internet e as novas plataformas que se apresentam nos celulares e na nascente Tv digital.

Assim, o impacto dessa nova forma de “tornar comum” nos processos educacionais e as imensas possibilidades dialógicas que aí se apresentam e que se

constitui nesse novíssimo campo de estudos que junta Comunicação e Educação, chamado de Educomunicação ou Educomídia, é o que nos interessa estudar nesse capítulo, começando pela investigação a respeito do papel social da mídia na história recente da humanidade.

## **2.1 As transformações da comunicação**

A necessidade de “tornar comum” sempre foi inerente ao ser humano, mesmo quando ele ainda não falava e muito menos sabia dar nome às coisas. Os desenhos nas cavernas, as pinturas rupestres nada mais eram do que formas de comunicação, maneiras rudimentares de “tornar comum” experiências individuais.

Instigado a tornar comum cada vez mais experiências, o homem, em sua caminhada na Terra, desenvolve-se tornando-se protagonista de transformações que vão da descoberta do fogo à invenção da roda, passando pela capacidade de fabricar e manipular instrumentos que lhe facilitariam a vida.

Entre esses avanços estão aquelas relacionadas à comunicação, que surgiram para ampliar e facilitar essa necessidade constante de tornar alguma coisa comum. Assim, o homem aprende a falar e passa a representar simbolicamente tudo o que está à sua volta dando nome às coisas, para, em seguida, avançar ainda mais na sua capacidade comunicativa quando cria novos símbolos capazes de representar e perpetuar o nome das coisas, inventando o alfabeto e a escrita.

Por conta disso, as palavras passam a ser registradas e a comunicação começa a se transformar em instrumento de poder e dominação. Era preciso entender o código, era preciso conhecer as letras para escrever e depois ler para

ampliar o conhecimento e então quem dominava os códigos passava também a escolher o que, como, quando e para quem tornar alguma coisa comum.

A partir da possibilidade de registrar o que se queria dizer, começa a se desenhar uma transformação significativa na comunicação, desencadeada a partir de um invento simples, a prensa de tipos móveis, decisiva para o desenvolvimento dos processos comunicacionais modernos, uma vez que, graças à invenção do alemão Johannes Gutenberg, torna-se possível o desenvolvimento da comunicação de massa, porque a prensa de tipos móveis permitiria a impressão de livros e, posteriormente, de jornais em larga escala, substituindo definitivamente os manuscritos.

Embora a impressão já fosse praticada na China e no Japão, pelo menos desde o século VIII, não se tratava de um método que utilizasse os tipos móveis e sim da chamada impressão em bloco, quando um bloco de madeira entalhada imprimia uma página de um texto específico. Considerando-se que a escrita na China e no Japão utiliza-se de milhares de ideogramas e não de um alfabeto de 20 ou 30 letras como os das línguas ocidentais, a impressão utilizando-se tipos móveis não era apropriada para essas culturas.

A prensa de tipos móveis de metal, surgida na Europa por volta de 1450 parece ter sido inspirada pelas prensas de vinhos da região alemã banhada pelo rio Reno, terra natal de Gutenberg, além de representar um avanço na comunicação e abrir caminho para o surgimento do conceito de mídia que temos hoje, foi responsável, inclusive, por abalar um pouco do poder da Igreja Católica que mantinha longe do alcance da maioria das pessoas, em suas bibliotecas monásticas, livros manuscritos considerados perigosos aos dogmas da Igreja.



Com a máquina de impressão inventada por Gutenberg o conhecimento e as informações em geral poderiam agora “tornarem-se comuns” com muito mais rapidez, atingindo a um número cada vez maior de pessoas. Briggs e Burke (2006) destacam a rapidez com que as impressoras se espalharam pela Europa.

A prática da impressão gráfica se espalhou pela Europa com a diáspora dos impressores germânicos. Por volta de 1500, haviam sido instaladas máquinas de impressão em mais de 250 lugares na Europa – 80 na Itália, 52 na Alemanha e 43 na França. As prensas chegaram à Basileia em 1466, a Roma em 1467, a Paris e Pilsen em 1486, a Veneza em 1469, a Leuven, Valência, Cracóvia e Buda em 1473, a Westminster (distinta da cidade de Londres) em 1476 e a Praga em 1477. Todas essas gráficas produziram cerca de 27 mil edições até o ano de 1500, o que significa que – estimando-se uma média de 500 cópias por edição – cerca de 13 milhões de livros estavam circulando naquela data em uma Europa com cem milhões de habitantes. Cerca de dois milhões desses livros foram produzidos somente em Veneza, enquanto Paris era um outro centro importante, com 181 estabelecimentos em 1500 (p. 24).

Apesar disso, o sucesso da impressão gráfica não acontecia com a mesma intensidade em outros locais do mundo como na Rússia, por exemplo, que só iria conhecer uma gráfica em 1711, em São Petersburgo, ou no mundo muçulmano onde os turcos acreditavam ser pecado imprimir livros religiosos e havia até um decreto do sultão Selim I, de 1515, que punia com a morte a prática da impressão. Assim, a gazeta oficial otomana só seria fundada em 1831 e o primeiro jornal não oficial turco só apareceria em 1840.

A importância da invenção de Gutenberg para o desenvolvimento da humanidade é tão significativa que muitos historiadores creditam ao trio imprensa-pólvora-bússola a capacidade de mudar o estado das coisas no mundo e, no que se refere exclusivamente à prensa, até sonhos mais ousados podiam ser acalentados como, por exemplo, o de que a possibilidade ampla de disseminação de

conhecimentos às pessoas comuns, que se tornariam então sabedoras de seus direitos, impediria a opressão dos governantes.

Briggs e Burke (2006) revelam que, entre manifestações otimistas, realistas ou utópicas, a verdade é que a prensa de Gutenberg mudou a comunicação e, como não poderia deixar de ser, atraiu muitos opositores.

No entanto, alguns comentaristas desejaram que a nova época jamais tivesse chegado. As loas triunfais da invenção foram contrariadas pelo que se pode chamar de narrativas catastróficas. Os escribas, cujo negócio era ameaçado pela nova tecnologia, deploraram desde o início a chegada da impressão gráfica. Para os homens da Igreja, o problema básico era que os impressos permitiam aos leitores que ocupavam uma posição baixa na hierarquia social e cultural estudar os textos religiosos por conta própria, em vez de confiar no que as autoridades contavam. Para os governos, essas conseqüências mencionadas por Hartlib não deveriam ser celebradas (p. 26).

Porém, independente de opositores, a prensa de tipos móveis de Gutenberg foi fundamental para que um produto midiático e até mesmo para que o próprio conceito de mídia se desenvolvesse. Isso porque sem a prensa de tipos móveis seria impossível transformar o jornal num veículo de comunicação de massa e, a partir daí, atingirmos o estágio de importância que o fenômeno da comunicação alcançou no mundo contemporâneo.

## **2.2 O jornal inaugura a comunicação de massa.**

A invenção da prensa de tipos móveis por Gutenberg criou as condições propícias para o surgimento da comunicação de massa, produto derivado da Revolução Industrial, na qual a tecnologia dominava e muito do que antes era particular, individual, passaria a ser “de massa”, como, por exemplo, no caso do

artesão que confeccionava uma cadeira única e incorporado à massa de trabalhadores numa linha de montagem, passa a fabricar centenas de cadeiras iguais.

Essa massa de trabalhadores que toma conta das cidades, no entorno das fábricas, teria que ser atingida por um tipo de comunicação também para muitos e, para isso, o principal agente dessa nova forma de “tornar comum” seria o jornal, cuja existência como veículo de comunicação de massa, conforme aponta Gontijo (2002), só se tornaria possível graças à invenção de Gutenberg.

Quando foi preciso acelerar o processo de reprodução da mensagem escrita, Gutenberg adaptou uma tecnologia existente a esse fim específico e imprimiu o primeiro livro. A partir do momento em que a riqueza deixou de ser fruto da produção de pequenos núcleos familiares, surgiu a necessidade de se periodizar o fluxo de informações. E, quando a evolução tecnológica e as novas fontes de energia descobertas permitiram a industrialização do processo produtivo, os seres humanos passaram a produzir em massa. Conseqüentemente, foi preciso transportar, comercializar e comunicar em massa (p. 174).

Para o estudioso da comunicação, Marshall McLuhan (1977), a prensa de tipos móveis é tão importante para a história do conhecimento que ele cunhou a expressão “Galáxia de Gutenberg” para marcar o período em que a tecnologia criada pelo ilustre morador de Mainz exerceria papel dominante na transmissão de informações e conhecimentos.

Na visão dele a Galáxia de Gutenberg seria hegemônica até o surgimento da televisão. Para o estudioso canadense, antes da invenção da prensa de tipos móveis o conhecimento era transmitido oralmente, através de lendas, histórias e tradições. Com a possibilidade da impressão de livros, a difusão do conhecimento tornou-se mais efetiva, isto é, um maior número de pessoas poderia ter acesso ao

saber, embora, segundo ele, em uma única dimensão, a visual, através de um único suporte, o da escrita.

A imprensa, palavra que até hoje é compreendida como sinônimo de jornais e revistas e que surgiu com Gutenberg, disseminou-se rapidamente pelo continente europeu durante um século e incorporou as características da chamada comunicação de massa, com suas mensagens sendo dirigidas a um público anônimo, heterogêneo e disperso.

Se a prensa de tipos móveis atacou diretamente o poder das bibliotecas monásticas e contribuiu para difundir o conhecimento, os livros e jornais que ela produzia, segundo Briggs e Burke, sofriam críticas que iam da pouca credibilidade do que se oferecia aos leitores até à qualidade do conteúdo, numa discussão muito semelhante à que acontece hoje com a Internet.

No início da Idade Média, o problema havia sido a falta de livros, a escassez. No século XVI, foi o oposto. Um escritor italiano queixou-se em 1550 que havia "tantos livros que não temos nem tempo de ler os títulos". Os volumes eram uma floresta em que os leitores podiam se perder, de acordo com o reformador João Calvino (1509-64). Era um oceano no qual os leitores tinham de navegar, ou uma enchente de material impresso em que era difícil não se afogar (2006, p. 27).

A invenção de Gutenberg, no entanto, embora tivesse colaborado para a difusão mais ampla do conhecimento, ainda embutia um componente limitador que era a capacidade de leitura, permitindo inclusive que alguns historiadores especulem hoje a respeito de uma história da leitura algo que, conforme salientam Briggs e Burke, pode parecer estranho "pois a maioria das pessoas considera ler uma atividade normal" ( p. 67).

No entanto, é possível sim, segundo eles, encontrar evidências confiáveis sobre a evolução das formas de leitura ao longo da história, com base em algumas

evidências físicas como o formato dos livros, notas escritas nas margens e descrições ou imagens de leitores, permitindo concluir que os estilos de leitura passaram por alterações entre 1500 e 1800, com destaque para cinco tipos de leitura: a crítica, a perigosa, a criativa, extensiva e privada.

A leitura privada, entendida como aquela feita sem supervisão, chegou a ser vista até mesmo como uma atividade subversiva e não são raros os casos de pessoas condenadas pela Santa Inquisição porque liam muito e assim interpretavam demais e poderiam até exercitar uma visão crítica capaz de levá-los a assumir posições contrárias aos dogmas pregados pela Igreja Católica. Até os romances eram considerados como leitura inadequada para as mulheres pelo “seu poder de despertar emoções perigosas, como o amor” (p. 68).

Hoje, quando se debate o fenômeno do distanciamento dos jovens do hábito da leitura é curioso perceber, conforme apontam Briggs e Burke, que há cerca de 500 anos, depois que a prensa de tipos móveis de Gutenberg inaugurou a evolução que viria a popularizar o livro, ler poderia ser encarado como um costume pernicioso, gerando uma discussão semelhante à que se faz presente neste Século XXI e que tem como protagonista a mídia.

Os perigos da leitura privada eram freqüentemente discutidos. Agindo ou não como tranquilizante, a atividade era vista como perigosa, especialmente quando praticada por grupos subordinados, como mulheres e “gente comum”. As analogias com os debates do Século XX sobre a “cultura de massa” e os perigos da televisão são bastante claros e foram apontados há mais de uma geração pelo sociólogo Leo Lowenthal. Atualmente o surgimento da Internet iniciou outra discussão semelhante (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 68).

O receio de que as pessoas pudessem ler sem supervisão, principalmente os textos religiosos, desvelava no Século XVI uma questão relacionada à manutenção de algum tipo de poder, fosse ele religioso ou político, mas também

deixava entrever o temor e o desconhecimento diante de uma tecnologia nova e é nesse ponto que as semelhanças com a “demonização” da mídia ficam mais claras.

A escola que afasta a mídia da sala de aula deixa transparecer todo o seu desconhecimento diante de uma nova tecnologia que, assim como a leitura privada há 500 anos, pôde abrir horizontes a ponto de, como afirmou Marshall McLuhan, citado por Almeida (2005, p. 76), em um dos seus poucos textos sobre educação, dar à escola uma dimensão planetária.

No artigo *L`avenir de l`éducation: la génération de 1989*, McLuhan (1969) aponta que uma instituição escolar que se pretenda inserida na nova configuração social planetária deve fazer uso apropriado dos meios de comunicação, em vista a transpor os muros que separam a escola de todo o debate das diferenças étnicas, sexuais, políticas, sociais, econômicas, ambientais, presentes no dia-a-dia dos estudantes da era eletrônica, de forma a promover um diálogo com a vida cotidiana. Alerta que a comunicação, e entendemos que educar é, antes de tudo, comunicar, atravessa os sujeitos onde eles estejam e que o mundo, retribalizado pelos aparatos tecnológicos de informação, nos mostra que “o lugar dos nossos estudos é o mundo mesmo, o planeta de todos. A escola clausura está a ponto de tornar-se escola-abertura ou, melhor ainda, escola-planeta”.

Portanto, para que a mídia, em particular,, e a TIC, em especial, não sejam vistas como perigosas, assim como era o hábito de ler sem supervisão no Século XVI, as escolas que pretendem romper com suas clausuras para enxergar além de seus muros, compreendem que entre mídia e educação existem mais semelhanças que diferenças, mais convergências do que divergências e começam a valorizar um novo campo de conhecimento que une Educação e Comunicação, qual seja a Educomídia ou Educomunicação.

### **2.3 As interfaces que juntam comunicação e educação**

O diálogo que pressupõe o fazer educativo já seria suficiente para compreender que Comunicação e Educação não podem conviver em espaços separados, pelo simples fato de que a dinâmica entre emissor, mensagem e receptor é condição essencial para que a educação se faça.

Porém, mais do que a sua natureza dialógica pregada por educadores como Paulo Freire (1991), a educação na contemporaneidade, vista na sua acepção mais básica como a ação e o efeito de educar-se, não pode prescindir do diálogo constante com a TIC, em geral, e com a mídia, em particular, que significa meio, conforme esclarecem Melo e Tosta (2008) “Trata-se de uma expressão latina, *Media* é o plural de *médium*. No singular significa “meio”, “veículo”, “canal” (p. 30).

A mídia integra um sistema de produção, circulação e consumo de bens culturais que se torna realidade graças à TIC, sejam elas as rotativas, sejam os computadores que nos permitem navegar na internet, ou as câmaras de televisão, transmissores de rádio e os satélites que, conforme já previa Marshall McLuhan (1977), criariam a aldeia global<sup>1</sup> que habitamos.

Assim, nos parece inevitável que Educação e Comunicação estejam uma ao lado da outra, cabendo à escola o gesto de abrir suas portas para a mídia, embora já se saiba que esta não pede licença para entrar e chega todos os dias às salas de aula pelas mãos de alunos e professores, que sofrem a influência dos meios de comunicação de massa. Para que isso se torne possível, cumpre reconhecer a mídia como um outro lugar do saber que influencia o processo de formação dos indivíduos, ou a ação e o efeito de educar-se, que aparece na raiz da

---

<sup>1</sup> Criada pelo sociólogo canadense Herbert Marshall McLuhan, o conceito de Aldeia Global indica que, em razão da disseminação da tecnologia, o planeta teria readquirido sua condição de aldeia no sentido de que as comunicações romperam as barreiras geográficas, como se todos nós habitássemos a mesma aldeia. McLuhan formulou sua teoria, nos anos 1960, levando em conta apenas o desenvolvimento das transmissões via satélite pela televisão, sem que tivesse ainda conhecimento da internet, da telefonia móvel e da TIC.

acepção da palavra educação.

As possibilidades de Educação e Comunicação caminharem juntas na contemporaneidade, no entanto, só fazem sentido quando a escola compreende a necessidade de educar para uma recepção crítica da mídia, colaborando para a formação de um público consciente capaz de exercer plenamente a sua cidadania nessa sociedade em que a mídia prevalece como instituição hegemônica, conforme preconizam Melo e Tosta (2008).

A interface dessas duas instâncias leva a uma metassignificação que ressemantiza os sentidos e exige, cada vez mais, o desenvolvimento da capacidade dos educadores, educandos e profissionais da comunicação, particularmente, de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar, distinguir e inter-relacionar informações oriundas dos meios tecnológicos e de tantos outros, e de conhecimentos fornecidos pela escola. A complexidade dessa interface obriga-nos a reinventar conceitos, formular novas categorias de análise, bem como incorporar outras problemáticas para a compreensão dos processos de socialização e aprendizado na contemporaneidade.(p. 49).

É inegável que a mídia tem a capacidade de determinar o que devemos discutir e até mesmo aquilo que nos cabe conhecer no dia a dia, por isso o jornal, rádio, televisão e a Internet, já se tornaram educadores dividindo essa responsabilidade com a família e a escola e, na grande maioria das vezes, se sobrepondo a essas duas instâncias da sociedade.

Assim como a escola recorta a realidade e a oferece aos alunos através do discurso dos professores e dos materiais didáticos, a mídia, conforme apontam Melo e Tosta (2008), também age da mesma forma oferecendo fragmentos da realidade como bens simbólicos, produtos da indústria cultural acessíveis democraticamente a todos, ao contrário da escola que, no Brasil, ainda não é de



todos.

Nessa perspectiva, é como se a realidade social fosse construída pela mídia, a partir da seleção e angulação dos acontecimentos, obedecendo a diferentes tipos de interesse. A escola, de forma similar, também recorta a realidade e promove representações discursivas meticulosamente construídas em ordenamentos curriculares, por exemplo, para que sirvam de orientação aos educandos na compreensão e interação com o mundo social (p. 50)

Nesse momento, no entanto, o que nos interessa é discutir a interface entre Educação e Comunicação, que se configura no papel educador da mídia. Ora, se os meios de comunicação de massa educam, será que basta abrir as portas da escola para o jornal, rádio, televisão e Internet e assim, conforme defende McLuhan, citado por Almeida (2005), transformaremos as escolas clausuras em escolas planetas, sem maiores discussões?

Não, parece-nos que a visão não pode ser assim tão simplista. Por mais poderosa que possa se configurar a mídia através de seus instrumentos tecnológicos, campeões em agilidade na transmissão de informações, em particular, e de conhecimentos em geral, é preciso compreender que a questão do conhecimento escolar pode ser mais da ordem da mediação e menos do uso de meios ou de técnicas.

A escola planeta, que se configura como urgente e necessária nesse mundo contemporâneo, somente cumprirá seu papel primordial de educadora quando entender que tanto o consumo de mídia quanto o de conteúdos didáticos não são passivos. Essa função educadora, conforme explicam Melo e Tosta (2008), “na tradição latina remete ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das faculdades morais e intelectuais das gerações mais jovens por meio de preceitos doutrinários”

(p. 15).

A importância de uma competente mediação exercida pelos educadores torna-se fundamental. Eles devem educar para o consumo crítico dos conteúdos oriundos dos meios de comunicação de massa sem, no entanto, “demonizarem” a mídia através de ideias pré-concebidas, uma vez que a escola, conforme apontam Melo e Tosta, não pode abdicar de seu papel de refletir o mundo em que ela está inserida.

E que mundo é esse? Podemos afirmar que esse mundo é traduzido em uma realidade atravessada pela mídia, cujos profissionais, cada vez mais especializados, cumprem a tarefa de editar a realidade, fazer a “montagem” do mundo, a partir de supressões, acréscimos, destaques, ou simulando realidades que prescindem propriamente de serem reais, de existirem, para adquirirem ares de veracidade (p. 53).

Portanto, imaginar que o simples aparelhamento dos prédios escolares com a TIC será capaz de fazer com que essa escola antes enclausurada possa inserir-se verdadeiramente nesse mundo midiático, nos parece uma visão equivocada uma vez que a escola não pode prescindir do seu papel formador do indivíduo que, nesse caso, significa preparar os alunos para viverem no e com o mundo midiático, sem que se tornem consumidores passivos desses conteúdos.

O professor então deve exercer seu papel de mediador quando introduz a mídia na sala de aula, seja simplesmente ao fazer uso da TIC disponível como complemento do seu fazer pedagógico, seja quando executa preceitos da Educomunicação mostrando como se faz um jornal ou organizando os alunos para operarem emissoras de rádio, utilizarem câmeras de vídeo, inserirem-se no mundo digital ou, simplesmente, permitindo que os conteúdos da mídia frequentem a sala

de aula nos espaços de discussão e debate.

Ao se tornar mediador, o professor precisará se despir de seus preconceitos e dos juízos de valor do senso comum para tentar compreender melhor o papel da mídia no mundo contemporâneo, essa mesma mídia que também faz parte do seu dia a dia de forma intensa. Para isso, segundo Melo e Tosta (2008), torna-se imprescindível que o educador possa aguçar o seu senso crítico para, dessa forma, se tornar capaz de desenvolver criticidade semelhante em seus alunos.

Em outros termos, se temos a pretensão de formar cidadãos críticos, urge entender os mecanismos de organização, produção e regulação da mídia, pela via crítica adorniana ou outras, de modo a sermos permanentemente educados para ler, selecionar, criticar, refutar, ressignificar o mundo e nos construirmos como sujeitos autônomos, competentes do ponto de vista técnico, político e ético (p. 56).

Cumpra aqui abrir um parênteses para esclarecer a “via crítica adorniana” mencionada por Melo e Tosta na citação acima. Os autores referem-se ao filósofo alemão Theodor Adorno que, ao lado de Max Horkheimer, estudou os efeitos dos meios de comunicação nos indivíduos, notadamente através dos produtos da indústria cultural, termo criado por ele na obra “Dialética do Esclarecimento”, para demonstrar o fenômeno da conversão da cultura em mercadoria através do uso das tecnologias da comunicação.

Segundo Adorno (1985), as pessoas submetidas aos produtos da indústria cultural não seriam capazes de alcançar o esclarecimento, no sentido defendido pelo filósofo alemão Emmanuel Kant, que é aquele da emancipação do indivíduo pelo uso da sua própria razão. Ou seja, a “via crítica adorniana” à qual se referem Melo e Tosta (2008) pressupõe que a mídia, produtora dos bens da indústria

cultural, prejudica a capacidade do ser humano crescer, emancipar-se e, em última análise, afirma que o indivíduo diante dos meios de comunicação de massa adota uma postura passiva.

Essa teoria tem sido questionada por estudos mais recentes, como aqueles desenvolvidos por Jesús Martín-Bárbero (2003), que afirma a capacidade que os indivíduos têm de exercerem uma mediação diante dos meios de comunicação, agindo assim de forma ativa.

A crítica adorniana foi durante muitos anos o discurso dominante no que se refere à mídia no Brasil, reiterando seu efeito manipulador e, mesmo que a realidade nos mostre o contrário, o senso comum e a análise mais superficial dos fenômenos comunicacionais tende a formar um pré conceito em relação à mídia, especialmente quanto à televisão, que leva muitos educadores a uma tendência de discriminar a mídia no espaço educacional.

No entanto, a crítica adorniana, quando levada à sala de aula, contribui para o enriquecimento do debate que irá colaborar no processo de formação de um público com visão crítica para a mídia desde, é claro, que este não seja o único viés a se considerar.

A partir dessas constatações de que a mídia é um outro lugar do saber, mais uma instância socializadora que ao lado da escola e da família atua no processo educacional e que cabe ao educador o papel de mediador entre os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa e seus alunos, no sentido de que a escola forme indivíduos consumidores de mídia que tenham visão crítica, fica mais do que evidente a necessidade de Comunicação e Educação caminharem juntas.

Se por um lado a política educacional vigente já aponte a necessidade dessa interação entre mídia e educação e projetos de governo estejam aparelhados algumas escolas públicas com a TIC e a Educação a Distância, mediada por esses aparatos tecnológicos, já seja uma realidade crescente no país, pouco se sabe sobre a maneira como o educador se coloca criticamente diante dessa necessidade de incorporar a Comunicação ao seu fazer pedagógico e como tem se operado a transição entre o ensino centrado na verbosidade e esta novidade tecnológica.

## **2.4 A Educomunicação e o professor mediador**

Na tentativa de entender melhor essa interface entre Comunicação e Educação, para atuar no processo de alfabetização digital e tecnológica dos docentes, na formação de um público com visão crítica para a mídia e na ampliação do debate sobre a gestão da Comunicação no espaço escolar surgiu e vem se desenvolvendo a Educomunicação, que deve ser entendida como um novo campo de intervenção atuando na transversalidade entre Comunicação e Educação, conforme explica o professor Ismar de Oliveira Soares (2001), um dos pioneiros nos estudos desse novo campo de conhecimento.

Já no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases abriu espaços para a introdução da educação para a comunicação nos currículos. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental deixaram evidente a necessidade de uma aproximação ao universo da comunicação, enquanto as normas para a reforma do ensino médio estabelecem que praticamente um terço do conteúdo dos currículos que vierem a ser elaborados levem em conta a presença das tecnologias e dos meios na sociedade e na educação. Apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as faculdades de educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores

educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes, como atividades extracurriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não-governamentais (p. 42).

Assim, a Educomunicação surge em consonância com a ideia de escola planeta defendida por Marshall McLuhan, citado por Almeida (2005), busca superar as barreiras e eliminar os preconceitos que possam existir por parte dos educadores em relação à mídia, reflexo da disseminação das ideias funcionalistas dos frankfurtianos, representadas pela teoria do antiesclarecimento de Adorno e Horkheimer (1985), que sempre levantou um véu de suspeitas sobre o papel educativo da comunicação de massa.

A Educomunicação alinha-se com os estudos da recepção, vertente mais moderna das pesquisas no campo de conhecimento da Comunicação, desenvolvidos, principalmente na América Latina, por teóricos como Martín-Bárbero (2003) que destaca o papel ativo dos receptores no processo comunicacional, ao contrário do que preconizavam Adorno, Horkheimer e os funcionalistas em geral. Por conta disso, a Educomunicação, na definição de Soares (2001), encontra seu campo de atuação primordial na gestão comunicativa.

Definimos, assim, a educomunicação como o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa (p. 43).

Além da gestão comunicativa, a Educomunicação atua em outras duas frentes quais sejam a do uso das tecnologias na educação e a da educação para a comunicação. Quando se refere ao uso das tecnologias na sala de aula, o educador procura romper barreiras que impedem o professor de juntar o livro didático a um filme em DVD ou apresentar-lhes uma câmera de vídeo como se fora o novo giz, conforme relata Heloisa Dupas Penteado (2001) em artigo no qual relembra as experiências pioneiras da professora Mariazinha Fusari.<sup>2</sup>

Punha todos nós – professores seus colegas e a seus alunos – em comunicação com linguagens da sociedade tecnológica contemporânea. Colocava as câmeras de vídeo em nossas mãos temerosas e dizia: “Esse é o nosso novo lápis, ou o nosso novo giz”. Apresentava-nos à tela como a nossa nova página, ou a nossa nova lousa e nela projetava nossos tímidos textos videogravados. Toscas produções de analfabetos dessa linguagem que, com a paciência pedagógica da boa alfabetizadora, ela ia nos ensinando a redesenhar, monitorando as nossas mãos incertas com esse novo lápis no “traçado” correto, a partir daquelas maltraçadas imagens, ensinando-nos a leitura das mesmas, da mesma forma que lia as teorias: decodificando espaços, luz e sombras, proximidades e distâncias, provocando reflexões, encaminhando a “escrita” de novos textos. Tudo sem deslumbramentos (PENTEADO *apud* SOARES, 2001, p. 16).

Assim, o educador atua no sentido de introduzir a mídia existente na sala de aula. Na prática, isso significa mostrar ao professor como ele pode incorporar ao seu fazer pedagógico o jornal, o rádio, a televisão, o cinema, a Internet, seja na repercussão e debate de seus conteúdos seja atuando no sentido de se apropriar da TIC para produzir jornais, programas de rádio e tv, filmes, blogs, sites e todas as possibilidades que as redes sociais suscitem para ampliar o campo

---

<sup>2</sup> A arte-educadora Maria Felisminda de Rezende e Fusari, conhecida como Mariazinha Fusari, foi co-fundadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo (USP) e através de seus projetos de pesquisa no campo da relação entre mídia e infância colaborou para a ampliação do diálogo entre os campos de conhecimento da Comunicação e da Educação.

de atuação da Educação.

Além de capacitar professores e alunos para que se apropriem da TIC em sala de aula, a Educomunicação atua ainda num segundo campo de ação que é o da educação para a recepção midiática, conforme mostra Soares (2001). O objetivo é formar um público com visão crítica para os veículos de comunicação de massa, para o que contribui, a ação de apropriar-se da TIC, no sentido de que, aprendendo como se faz, o aluno capacita-se para desenvolver um olhar crítico para a mídia.

A segunda área em evidência no campo da educomunicação denomina-se educação para a comunicação. Alimenta-se dos “estudos de recepção” e volta-se para reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (p. 39).

Quanto à gestão comunicativa, o educador trabalha com a comunicação no espaço escolar. Isso significa cuidar da comunicação interna, em sentido amplo, qual seja aquela que envolve os canais comunicativos entre os próprios professores, entre estes e a direção da escola ou entre pais, alunos e professores. O educador também deverá cuidar da comunicação externa, num espectro bastante amplo, conforme explica Maria Cristina Castilho Costa (2001) em seu artigo “Educomunicação é preciso”.

É área de atuação desse profissional, também, o gerenciamento de informações, a criação de centros de pesquisa e laboratórios, a integração entre disciplinas e os planos de investimento em tecnologia nas escolas. A escolha de equipamentos, a organização dos espaços, o gerenciamento de programas, a capacitação do corpo docente e a disponibilização para professores e alunos é tarefa de um profissional que entenda tanto de escola quanto de comunicação (*apud* SOARES, 2001, p. 52).



A Educomunicação é essencialmente dialógica, inclusive porque propõe, desde sempre, o estreitamento de um diálogo entre os dois campos do conhecimento, o da Comunicação e o da Educação. Assim, o educador, em primeiro lugar, deve mostrar que no ambiente escolar, no processo ensino-aprendizagem, não é só o professor quem detém o saber e, portanto, ele, professor, não deve ser sempre o emissor.

Ainda, de acordo com as mais modernas teorias da comunicação, é preciso deixar bem claro que o receptor/aluno não é passivo, o que, em certos casos, pode levá-lo inclusive a ensinar ao professor, principalmente quando se trata do domínio de novas tecnologias da comunicação fazendo assim valer a clássica afirmação de Paulo Freire de que no ato de ensinar está implícita a possibilidade de aprender.

Assim, através da atuação do educador - profissional que já está sendo formado academicamente através do primeiro curso de Licenciatura em Educomunicação que a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) oferece em 2011 - será possível capacitar professores para pensarem a educação numa perspectiva comunicativa ou, como afirmam Melo e Tosta (2008), que saibam compreender o papel que a mídia pode e deve exercer no processo educacional.

Mais do que isso, pensá-la como uma instância de produção de conhecimento que saiba lidar com os processos comunicacionais, incluindo todo o aparato midiático disponível na sociedade. A análise de diferentes formas e conteúdos midiáticos poderá fornecer elementos significativos para o gestor, para o professor e para o aluno em sala de aula e nos múltiplos espaços de que a escola dispõe, na medida em que esse professor-mediador estiver inteirado dos processos de produção cultural que se apresentam na mídia (p. 61).

O que se espera dessa interação entre Comunicação e Educação, por um lado, é o reconhecimento do papel social da mídia no mundo contemporâneo e sua consequente admissão no universo escolar e, de outro, a reafirmação do componente dialogal da educação para que educadores compreendam que é fundamental, no processo ensino-aprendizagem, que a relação emissor-mensagem-receptor seja sempre uma via de mão dupla, capaz de construir uma escola aberta ao mundo.

Esse educador que deve atuar na interface entre mídia e educação e será capaz de compreender o valor da comunicação para o processo educacional entendendo toda a importância dos meios de comunicação de massa como instâncias socializadoras é aquele que pauta sua atuação pedagógica a partir dos preceitos do Paradigma Educacional Emergente, tema do nosso próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

Mandar recitar de memória o que não se entende é fazer papagaios. Não se mande, em nenhum caso, uma criança fazer nada que não tenha o seu "porquê" junto. Acostumada a criança a ver sempre a razão apoiando as ordens que recebe, sentirá falta dela quando não a vir, e perguntará por ela dizendo: "Porque?" Ensinem as crianças a serem perguntadoras, para que, pedindo o porquê do que as mandam fazer, se acostumem a obedecer à razão: não à autoridade; como os limitados, nem ao costume, como os estúpidos.

Simon Rodriguez (1769-1864)

O ato de educar, no sentido da transmissão de conhecimentos, sempre esteve centrado num paradigma simples. O professor ensina, o aluno aprende, numa via de mão única, produtora de uma série de distorções, a principal delas a de que o professor sabe tudo e o aluno tudo ignora, deixando claro que a única forma de passar a conhecer é aceitando como verdadeira a informação recebida do professor, numa visão fragmentada do conhecimento que, frequentemente, separa em compartimentos estanques o mundo do conhecimento e o mundo da vida.

Esse paradigma sempre foi difundido e aceito num tempo em que o fluxo das informações obedecia a uma velocidade muito mais lenta, o que tornava o indivíduo, muitas vezes, alienado da realidade que o cercava e conformado com uma educação que separava o mundo do sujeito, configurando a escola como uma instância desconectada da realidade, do mundo da vida.

O mundo mudou, a tecnologia e as revoluções da comunicação vêm transformando a sociedade e, conseqüentemente, modificando os indivíduos que agora assumem cada vez mais sua condição de cidadãos do mundo, apossando-se

dos instrumentos de sua realidade cultural, necessitando assim de uma educação que esteja afinada com esse novo tempo holístico, global, no qual não cabe mais a visão fragmentada da escola tradicional, conforme questiona Moraes (1997).

Se o mundo que nos cerca é tão imprevisível e sujeito a tantas variações e a tanta criatividade, como conviver com uma educação fundamentada no estudo do comportamento, nos usos e costumes dominantes transferidos através do tempo por comportamentos reforçados, em que homem, mundo e natureza são coisas separadas? Como aceitar uma educação que vê o mundo como algo externo ao indivíduo, distante, uma realidade a ser manipulada e submetida aos caprichos do homem? Como conviver com uma escola burocrática, hierárquica, rígida, estruturada e organizada por especialidades ou funções, com visão fragmentada do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica, com sistemas rígidos de controle, dissociada do mundo e da vida? (p. 136).

Diante dessas indagações, o que se percebe é que nesse mundo novo, globalizado, e no qual a tecnologia e a velocidade de transmissão das informações impõe um novo relacionamento entre o indivíduo e o mundo que o cerca, a missão da escola mudou.

Se antes bastava atender a um conjunto de alunos deixando de lado as diferenças individuais, se a escola se valia de uma estrutura hierarquizada para ditar regras de controle e propostas curriculares num nível bem distante dos alunos, organizando o ensino por especialidades, com disciplinas pensadas separadamente, hoje é preciso um olhar holístico, que considere o todo, ao invés da parte, e torna-se essencial privilegiar o aluno, como indivíduo que é, conforme explica Moraes (1997).

Hoje, o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido. Essa compreensão se fundamenta nas descobertas da ciência cognitiva e da neurociência, que reconhecem a existência de diversos tipos de mentes e, conseqüentemente, de diversas formas de aprender, lembrar, resolver problemas, compreender ou

representar algo (p. 137).

Para que essa nova escola se torne realidade é preciso, portanto, uma mudança na forma de pensar a educação, surgindo então o que vem a ser o Paradigma Educacional Emergente, que privilegia a totalidade, a visão holística, valoriza a corporeidade, mostrando a necessidade de considerar o ser humano também nessa visão integrada que junta corpo, mente e emoção ou, em outras palavras, cognição, afetividade e motricidade.

O Paradigma Educacional Emergente também aponta para uma realidade que sinaliza mudanças na cognição e nos espaços e formas de transmissão desse conhecimento. Em outras palavras, na contemporaneidade, o conhecimento não deriva mais exclusivamente dos livros e o local da aprendizagem não se limita mais ao espaço físico da escola tradicional.

O conhecimento está, por exemplo, também nos meios de comunicação de massa, em especial na Internet, e até mesmo a escola já habita o espaço virtual, haja vista o avanço cada vez maior dos cursos de Educação a Distância (Ead), aqueles que pressupõe o distanciamento físico entre alunos e professores, numa relação mediada pelos aparatos tecnológicos, como os computadores, por exemplo.

E como se dá, como acontece uma aula de Ead? O professor troca a sala de aula por um estúdio de televisão, seu diálogo, ou monólogo, se dá com a câmara, e seus alunos estão a quilômetros de distância, longe fisicamente e, ao mesmo tempo, muito perto, no espaço virtual, no Ciberespaço, graças à TIC.

Essa tecnologia que domina o mundo contemporâneo e, naturalmente, contribui num processo de aquisição de conhecimentos fora do espaço escolar, deveria estar presente na escola formal, isto porque a cognição não se efetiva mais

numa única via, com o professor assumindo o *status* de “dono da verdade” ou surgindo como a fonte inesgotável do saber.

O que o mundo contemporâneo pressupõe é a existência de um sistema integrado, holístico, total, de produção do conhecimento, uma nova forma de aquisição desse conhecimento que ultrapassa inclusive a separação entre sujeito e objeto permitindo que a cognição brote de uma rede complexa na qual interagem os sujeitos, atores humanos, mas também fatores biológicos e técnicos.

Nesse conceito que amplia as possibilidades de aquisição de conhecimento fica claro que a cognição deriva de fatores que ultrapassam os limites da educação formal, que se encontram muito além das paredes das salas de aula tradicionais.

O que somos como sujeitos cognocentes é uma mistura de tudo aquilo que nosso grupamento humano nos oferece ao longo da vida. Ou seja, ninguém é inteligente sozinho, nossa cognição é resultado das influências culturais e sociais que recebemos do grupo ao qual pertencemos, e também está intimamente ligada às possibilidades técnicas e tecnológicas que estão ao nosso dispor.

Por isso, a importância cada vez maior do letramento digital, não apenas como uma ferramenta da educação formal, mas, sobretudo, no dia a dia, no cotidiano de adultos e crianças confrontados com as tecnologias, com a informatização crescente do mundo moderno.

Pierre Lévy rompe com o conceito tradicional que dá à escola o monopólio da construção das inteligências e da formação do sujeito cognoscente, mostrando que tudo o que está à nossa volta nesse meio ambiente de conhecimentos e informações transmitidas cada vez mais rapidamente, contribui

para nos constituir como sujeitos e nos instrumentaliza para a construção do nosso próprio conhecimento, como afirma:

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). [...] Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe (1997, p. 135).

Assim, o sujeito cognitivo se forma num universo muito mais amplo do que aquele limitado pela escola e, muito mais do que o professor, na sua velha função de transmissor de saberes, toda a sociedade, toda a coletividade e todos os seus aparatos tecnológicos se juntam na tarefa de constituição do indivíduo cognoscente.

O Paradigma Educacional Emergente, de viés holístico, não fragmentado, incorpora o conceito de ecologia cognitiva e se junta na rede de formação de inteligências e transmissão de conhecimentos que a todos constitui, conforme defende Lévy:

Qual a imagem que sobressai desta dissolução do sujeito cognitivo em uma microssociedade biológica e funcional na base, e de sua imbricação em uma megassociedade povoada por homens, representações, técnicas de transmissão e de dispositivos de armazenamento, no topo? Quem pensa? Não há mais sujeito ou substância pensante, nem “material”, nem “espiritual”. O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações (p. 135).

No entanto, como o próprio nome sugere, o novo paradigma educacional ainda é emergente, não dominante, embora as mudanças da sociedade fortemente

influenciada pela presença marcante da tecnologia no mundo moderno sejam evidentes.

Acontece que a escola ainda resiste em suas conformações tradicionais, recusando-se a aceitar uma abertura maior e insistindo na postura de considerar-se como instituição dominante na transmissão do conhecimento, negando a importância de toda uma ecologia cognitiva.

Para entender as dificuldades que se impõem para que o novo paradigma educacional mude seu *status* de emergente para dominante na realidade da escola brasileira, torna-se necessário um olhar para o passado, principalmente para a formação do sistema nacional de ensino, no Século XIX, com base num paradigma educacional tradicional e que até hoje ainda se faz presente na escola do Brasil.

### **3.1 Educação: tradicional, nova e libertadora.**

Na História da Educação Brasileira, a formação dos sistemas nacionais de ensino data de meados do século XIX, tendo como fonte de inspiração o princípio Iluminista de que a educação é direito de todos e dever do estado.

No Brasil, a escola protagoniza, no século XIX, um esforço para educar os filhos das classes menos favorecidas, porém apenas com o acesso a uma educação básica, as chamadas escolas de primeiras letras, conforme explica Faria Filho (2000).

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as “classes inferiores da sociedade”, que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber *ler, escrever e contar*, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época,



que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (p. 136).

Essa primeira escola “para todos” do Século XIX traz como figura central o professor, que tem a incumbência de organizar o processo de ensino-aprendizagem transmitindo seu conhecimento, seu acervo cultural aos alunos. As escolas organizaram-se em classes, cada uma sob a responsabilidade de um professor, que passava as lições, aplicava exercícios, exigia disciplina e não era nada afeito ao diálogo.

Esse modelo de educação logo se revelou como uma grande decepção, sob a ótica dos ideais iluministas, uma vez que não conseguiu ser universal no sentido de que nem todos nela ingressavam e entre os que conseguiam chegar à escola, poucos venciam a “ignorância” e se tornavam bem sucedidos.

Empunhando a bandeira de que educação não é privilégio, o educador baiano Anísio Teixeira (1999), lidera o movimento da Escola Nova, considerado um divisor de águas na história da Educação Brasileira e, entre tantas propostas consideradas revolucionárias na época e até hoje tidas como vanguardistas, tem como um dos princípios básicos a mudança de foco do processo de ensino, anteriormente centrado no professor e nos programas, para o aluno e sua forma de aprendizagem.

Em sua luta por uma escola pública, gratuita, universal e laica, Anísio Teixeira (1999) e os escolanovistas encontraram muitos opositoristas e viram sua bandeira da educação que não pode ser privilégio, se perder em meio a disputas políticas e ideológicas e, assim como no século XIX, a escola ainda não se torna um direito de todos.

No entanto, a mudança de foco do professor para o aluno nos processos de ensino-aprendizagem se tornou irreversível e, mais tarde, Freire (1991) levaria essa preocupação ao extremo, defendendo o protagonismo do aluno, na sua Pedagogia da Libertação, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Partindo de um método de alfabetização de adultos, ele defende que o homem deva assumir sua condição de sujeito e não objeto da história, realidade que nunca se fez presente no Brasil ou na América Latina, já que por essas terras o povo ora enfrenta o autoritarismo, ora o paternalismo de uma classe dominante.

Segundo o autor, caberia à Pedagogia a tarefa de forjar no povo uma nova mentalidade capaz de libertá-lo desse passado de opressão tornando-o consciente dos problemas nacionais, acendendo nele a chama do seu protagonismo histórico para engajá-lo na luta política, já que, na sua visão, a escola tradicional, oficial, colaborava com esse estado de coisas, com a manutenção do *status quo* do autoritarismo e da opressão.

Das sementes escolanovistas, de Teixeira (1999), e das ideias libertadoras disseminadas por Freire (1991), a Educação Brasileira foi se alimentando, evoluindo e hoje, pelo menos no que se refere ao ensino fundamental, sem entrar no mérito da qualidade dessa escola, ela é sim direito de todos e dever do estado, como desejavam os iluministas do século XIX e os pioneiros da Escola Nova.

No limiar do Século XXI, a emergência das novas tecnologias representa um gigantesco desafio a ser enfrentado por essa Escola, bem como a humanização dos seus processos, que redefine os papéis de professores e alunos, o que se apresenta como o Paradigma Educacional Emergente.

A Educação, que se projeta para o século XXI, está centrada no sujeito coletivo, e nela a Escola deixa de ser a única fonte de conhecimento, uma vez que se considera o aluno posto no mundo, com todas as interações que o constituem e formam essa grande rede de conhecimentos que Lévy (1997), chama de Ecologia Cognitiva na qual, como já foi dito, habitam pessoas, instituições de ensino, livros, computadores conectados em rede, sistemas de escritas e línguas.

A Educação que se apresenta na contemporaneidade não pode mais estar centrada no indivíduo, seja ele o professor ou o aluno, é preciso levar em consideração todas essas relações e interconexões entre os diferentes sujeitos e tudo o mais que compõe essa ecologia cognitiva.

É preciso pensar no sujeito posto no mundo, ideia já defendida por Freire principalmente quando se referia à escola primária brasileira que, segundo ele, oferecia uma educação seletiva e verbosa, dissociada do contexto e da realidade em que viviam seus alunos, conforme fica evidente em sua fala no simpósio Educação para o Brasil, em 1960, na cidade de Recife (PE).

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca a sua promoção de “objeto” a “sujeito” (2005, p. 99).

Essa escola primária idealizada por Freire (1991), dialogal, inserida no mundo real e considerando o aluno como sujeito construtor do conhecimento está

em consonância com o Paradigma Educacional Emergente, que valoriza o conhecimento como resultado das condições internas do sujeito, considerando a influência exercida pelas trocas entre o indivíduo e o ambiente cultural. Isto é, defende uma visão holística da educação no sentido de que tudo está interligado e habita essa “ecologia cognitiva”.

Nessa nova realidade a Escola é vista como um sistema aberto em ligação direta com a comunidade que a cerca. Todos os conceitos e teorias estão interconectados, tornando realidade a interdisciplinaridade e aceitando o desafio de encontrar o caminho para a transdisciplinaridade.

Os processos e as metodologias precisarão romper suas amarras em função da multiplicidade de fontes de conhecimento hoje disponíveis para os alunos que têm acesso à comunicação de massa, principalmente à Internet.

O Paradigma Educacional Emergente valoriza a intuição, a criatividade e o autoconhecimento que leva ao reconhecimento do outro. Isto é, essa nova educação deverá despertar no indivíduo sua autoconsciência, levando-o a descobrir-se sujeito e não objeto do processo de aquisição do conhecimento e, mais do que isso, deverá leva-lo a transcender do seu “eu” individual para o “eu” coletivo.

No Paradigma Educacional Emergente, como já foi dito, existe espaço para o desenvolvimento da corporeidade, que considera o ser em sua totalidade corpo, mente e emoção ou cognição, afetividade e motricidade. Essa novíssima escola que emerge no Século XXI tem lugar para a ludicidade e está diretamente dependente da TIC.

Mas, como transformar em realidade essa nova escola, que reconhece a existência de uma ecologia cognitiva, no contexto do Sistema Educacional Brasileiro

que carece de soluções para questões básicas como o acesso de todos a uma educação de qualidade?

Não basta que a política educacional recomende, por exemplo, a incorporação da TIC na sala de aula, se não existirem programas de formação continuada de professores que os capacitem a interagir com essa tecnologia ou que, pelo menos, mostrem a eles que na escola do Século XXI ele, professor, não é mais o detentor do monopólio da transmissão do conhecimento.

### **3.2 Uma nova educação centrada no “sujeito coletivo”**

O Paradigma Educacional Emergente pressupõe inserir na escola a visão holística, total, o que leva Moraes (1997) a acreditar que, a partir de então, só será possível pensar o sujeito dentro de um coletivo, entendendo a importância das “diferentes interfaces existentes entre as pessoas, entre pessoas e coisas” ( p. 161) numa clara referência à ecologia cognitiva defendida por Lévy (1997), ao afirmar a emergência do pensamento coletivo, que junta homens e coisas.

A nova pedagogia, em oposição ao que defendia a velha escola, rejeita a condição passiva do aluno, num modelo de “Educação Bancária” - aquela na qual, segundo Paulo Freire (1991), os educandos são meros depositários de uma bagagem de conhecimentos, que deve ser assimilada sem discussão - para fazer a apologia da interação, defendendo que a aprendizagem, nessa nova realidade educacional, se faz através da relação sujeito-objeto, da mesma forma que a Fenomenologia defende que deva se dar a interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, no universo da ciência.

Esse Paradigma Educacional Emergente, que forja a figura do “sujeito coletivo”, construtor do seu conhecimento no contexto de uma ecologia cognitiva, também em oposição ao que defende a pedagogia tradicional, procura dar ênfase maior à aprendizagem e não ao ensino, no sentido de que esse aluno “sujeito coletivo” torna-se construtor do seu conhecimento, ao invés de mero receptor passivo de instruções.

Esse conhecimento naturalmente será construído de maneira racional, porém, não apenas dessa forma. No Paradigma Educacional Emergente, quando se pensa na figura do aprendiz, ele é visto como um ser total, sem a separação corpo e mente, por isso, é necessário considerar-se também as sensações e emoções nesse processo, o que modifica substancialmente o olhar do educador para com o educando, conforme explica Moraes (1997).

É um indivíduo que apresenta um perfil particular de inteligências desde o momento em que nasce. Um ser singular no seu capital genético e talvez único para sempre em toda a espécie humana. É singular em sua morfologia, em sua anatomia, em sua fisiologia, em seu temperamento, em seu comportamento e em suas inteligências. Todos esses aspectos são dimensões de uma individualidade viva, de um sistema aberto e que existe no mundo fenomênico. É um ser de qualidade, um ser de existência, que busca sua autonomia de ser e existir (p. 138).

Portanto, não há como imaginar que a pedagogia tradicional, centrada na instrução, na mera transmissão de conhecimentos, ainda seja considerada adequada para a formação desse indivíduo tão singular e, ao mesmo tempo, tão coletivo, que precisa interagir com esse mundo novo tão plural e mutante.

Embora a informação seja essencial no mundo de hoje, a escola não pode ser apenas uma transmissora de conteúdos, ela deverá transcender essa missão no sentido de estimular o desenvolvimento da autonomia levando o aprendiz

à construção e reconstrução desses conhecimentos.

Essa nova postura passa pela reformulação dos currículos escolares. Enquanto no paradigma tradicional, que considera o aluno como espectador passivo, mero receptor de conteúdos, o currículo é formulado antecipadamente, de cima para baixo, numa estrutura rígida de planos e objetivos, na maioria das vezes estabelecidos por quem se encontra longe da sala de aula, no novo paradigma será preciso considerar-se, em primeiro lugar, a ação do sujeito sobre o objeto.

Esse sujeito, construtor do seu próprio conhecimento, não mais espectador passivo, deverá dispor de um currículo que se auto-organiza, uma obra em progresso, que possa nascer da interação do aprendiz com os outros e com o próprio meio ambiente, estabelecendo, inclusive, uma nova relação educador-educando, conforme defende Moraes:

Tudo passa a depender das ações entre educador, educando e meio ambiente. Nada é criado ou predeterminado, tudo está em negociação nos mais diferentes níveis, e traduzem, em última instância, a existência de um processo relacional do indivíduo consigo mesmo, com a realidade e com os outros (1997, p. 151).

Nessa nova dinâmica, a ação do professor, de acordo com o que determina o Paradigma Educacional Emergente, deve caminhar no sentido da integração entre teoria e prática modificando a norma vigente na qual a teoria é anterior à prática, o que acaba por criar uma separação entre elas.

Na nova educação que se descortina a recomendação é que a teoria baseie-se na prática. Para tanto, alunos e professores precisam estar envolvidos num processo de reflexão a respeito das implicações das ações práticas na formulação teórica, o que significa repensar o significado da autoridade nessa relação, conforme explica Moraes:

No novo paradigma, com o apoio das teorias de Piaget, Brunner e Freire, a autoridade emerge de dentro do sujeito e o controle significa autocontrole, que surge das interações situacionais. Essa nova visão não anula o papel do professor, mas o dignifica, reestruturando-o com base na compreensão da unidualidade existente na relação educador-educando e educando-educador. Um não existe sem o outro; são, portanto, complementares. A autoridade nasce dessa relação, é desenvolvida e não mais imposta (1997, p. 152).

Essa nova pedagogia que se impõe no Século XXI também valoriza a criatividade, a intuição, o emocional e o espiritual, ao contrário da educação tradicional centrada nos processos racionais, relegando as iniciativas artísticas e criativas a um segundo plano, banindo a intuição e menosprezando a emoção, enquanto o velho paradigma revela uma educação castradora que inibe o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos em sala de aula.

Baseado nos estudos do professor Daniel Goleman, da Universidade de Harvard, citado por Moraes (1997), que revelou a existência da Inteligência Emocional, o Paradigma Educacional Emergente caminha no sentido de promover aquilo que Goleman chama de alfabetização emocional que seria, “a capacidade de aprender a identificar os próprios sentimentos, poder dar nomes aos sentimentos, aprender a distingüi-los melhor” (p. 160).

O que busca essa nova forma de educar ao estimular a intuição, a criatividade, os insights é formar uma geração que seja capaz de inovar, que possa estar sensível às questões mais emergentes do mundo moderno e que não se sinta inibida ao propor soluções capazes de contribuir para o crescimento da qualidade de vida de todos, propiciando o desenvolvimento de um olhar além do racional, baseado no intuitivo e no emocional.

Além da alfabetização emocional, é preciso que a Educação preocupe-se também com o letramento digital, uma espécie de alfabetização tecnológica, haja vista o surgimento de novos espaços do conhecimento concretizados a partir dos



avanços da tecnologia, notadamente na área da Informática.

Essa necessidade reforça-se, especialmente, com o advento da Internet que ampliou o espaço do conhecimento para uma dimensão global, a ponto de estar cada dia mais evidente que se aprende muito mais fora do que dentro da escola.

Cabe ressaltar que não basta a introdução da tecnologia na sala de aula para que se possa identificar uma modernização da Educação. Sem uma mudança mais profunda de paradigma, os computadores, ou qualquer outra tecnologia introduzida na escola, serão apenas equipamentos, ferramentas inócuas inseridas num velho e ultrapassado sistema, que servirão para repetir os velhos erros e vícios de sempre.

O Paradigma Educacional Emergente vai muito além da instalação de computadores na sala de aula. Como vimos, passa pelo estímulo ao surgimento de novas metodologias de aprendizagem, pela reformulação dos currículos, com destaque para a interdisciplinaridade e para a busca da transdisciplinaridade, pela redefinição do papel de educadores e educandos, numa visão holística que considera o aluno em sua totalidade corpo, mente e emoção.

Essa nova visão educacional também pressupõe o reconhecimento da existência dos novos espaços de produção e transmissão do conhecimento, pelo despertar de uma consciência de responsabilidade social e, sobretudo, pelo entendimento de que a escola não é mais a única fonte do “saber”, haja vista que a inteligência é fruto de um sistema muito mais amplo, do qual a escola sem dúvida é parte importante, chamado de Ecologia Cognitiva.

### **3.3 O conhecimento resultante de uma rede, a Ecologia Cognitiva**

Conforme já foi dito anteriormente, Lévy (1997) defende que a inteligência, a cognição não é fruto apenas do esforço individual do sujeito, mas sim o resultado da interação desse indivíduo em redes complexas nas quais transitam e efetuam trocas não somente o que ele chama de atores humanos, mas também os atores biológicos e técnicos.

Nessa Ecologia Cognitiva, na qual cada um de nós se insere, encontramos as tecnologias intelectuais que, de fato, nos levam a pensar, nos provêm do necessário conhecimento, nos fazem conhecer alguma coisa.

O pensamento, então, seria gerado nessa rede na qual transitam os indivíduos juntamente com as instituições de ensino, os sistemas de escrita, as línguas, livros, computadores e outros indivíduos se interconectando o tempo todo, portanto, um sujeito coletivo que “está fundado sobre as coisas e mistura-se a elas” (LÉVY, 1997, p. 136).

Na denominação escolhida por ele, em “As tecnologias da inteligência” as imagens, os enunciados e as ideias são tratados por ele como “representações”. Essas representações que circulam nesse meio ambiente habitado por atores humanos ou técnicos serão, em última análise, construtoras desse conhecimento.

Porém, o surgimento de tecnologias intelectuais pode modificar essa ecologia, conforme explica o autor.

O meio ecológico no qual as representações se propagam é composto por dois grandes conjuntos: as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de transmissão das representações. A aparição de tecnologias intelectuais como a escrita ou a informática transforma o meio no qual se propagam as representações. Modifica, portanto, sua distribuição (p. 138).

Assim, as chamadas tecnologias intelectuais permitem desvelar o que

antes era ignorado, produzindo novas representações. O surgimento da escrita permitiu, por exemplo, que o homem conservasse algumas representações que antes se perdiam na oralidade, da mesma forma que a prensa de Gutenberg, mais tarde, propiciou o aumento da velocidade da transmissão dessas representações, que alcançaria níveis planetários com o advento da internet, cinco séculos depois.

Além das tecnologias intelectuais a própria cultura contribui decisivamente nessa ecologia cognitiva. Nenhum de nós, isoladamente, pode conhecer algo uma vez que a sociedade constantemente nos alimenta com informações, conceitos e representações capazes de ampliar significativamente nosso capital intelectual, conforme assinala Lévy (1997):

A cultura fornece um enorme equipamento cognitivo aos indivíduos. A cada etapa de nossa trajetória social, a coletividade nos fornece línguas, sistemas de classificação, conceitos, analogias, metáforas, imagens, evitando que tenhamos que inventá-las por conta própria. As regras jurídicas ou administrativas, a divisão do trabalho, a estrutura hierárquica das grandes organizações e suas normas de ação são tipos de memória, de raciocínio e de tomada de decisão automáticas, incorporadas à máquina social e que economizam certa quantidade de atividade intelectual dos indivíduos (p. 142-143).

No entanto, apesar dos conceitos estabelecidos pela cultura, a comunidade, o tecido social no qual se estabelece a ecologia cognitiva, é um organismo vivo e sujeito a constantes avanços e mutações, razão pela qual grupos de pessoas ou mesmo os indivíduos podem questionar essas conceituações, esses limites, frequentemente ampliando horizontes e permitindo avanços consideráveis.

Essa é uma tarefa da qual se ocupa constantemente, por exemplo, a comunidade científica questionando e buscando reinterpretar antigos conceitos pré-estabelecidos.

Porém, não apenas a ciência com seus grupos organizados se ocupa dessa tarefa, cada um de nós também se detém, muitas vezes, no questionamento dos limites desses conceitos, conforme ressalta Lévy (1997) “O que é justo? Onde começa um salário decente, um preço excessivo? Quem é cidadão? Onde termina o domínio do sagrado?” (p. 143-144).

Esse exemplo vem para reforçar a teoria de que o conhecimento não se constrói isoladamente na medida em que somos influenciados nessa busca cognitiva por inúmeros fatores sociais, culturais, protagonizados por diversos agentes, dos quais a escola formal é apenas um deles.

O que se percebe é que não é possível ser um sujeito cognoscente sem estar inserido nessa ecologia, da qual emerge o conhecimento, nessa coletividade que não se compõe exclusivamente de seres humanos, mas também das técnicas, dos espaços urbanos - que se modificam em função de eventos históricos capazes de transformar comportamentos, formas de se relacionar - e também das organizações sociais, sem falar nas manifestações culturais.

Quando se compreende que o conhecimento deriva dessa série de fatores conjugados, dessa ecologia, é fácil perceber como, por exemplo, um avanço tecnológico, representa uma modificação substancial na forma de apreensão do conhecimento. Por isso, torna-se difícil aceitar que no mundo globalizado e informatizado a Escola, com seu paradigma tradicional, ainda seja considerada a única fonte de transmissão do conhecimento.

Daí resulta a importância de se considerar, na Educação, a emergência dessa mudança de paradigma e não apenas a introdução da tecnologia numa estrutura antiga, conforme explica Lévy (1997), usando como exemplo o dia a dia das empresas e organizações.

Uma modificação técnica é *ipso facto* uma modificação da coletividade cognitiva, implicando novas analogias e classificações, novos mundos práticos, sociais e cognitivos. É porque este fato fundamental foi muitas vezes negligenciado que grande número de mutações técnicas nas empresas e administrações resultaram em fracassos ou disfunções gravíssimas. Temos nos contentado em analisar superficialmente a mudança dos métodos de produção e a reorganização dos fluxos informacionais; mas não temos medido e levado em consideração a inteligência invisível que as antigas técnicas e as coletividades de trabalho que se construíram sobre elas possuem (p. 145).

Para que o conceito de Ecologia Cognitiva não seja submetido a esquemas rígidos de pensamento, Lévy propõe dois princípios de abertura. O primeiro é o da multiplicidade conectada através do qual toda tecnologia intelectual deverá conter muitas outras, criando conexões numa rede de interfaces. O segundo é o de interpretação, no qual cada sujeito pode atribuir novo sentido a uma tecnologia intelectual, reinterpretando suas possibilidades de uso ou mesmo desviando-as.

O destino da telemática na França nos dá uma ilustração bem conhecida desse princípio. O gosto pela troca de mensagens surpreendeu todos os observadores, pois não era, de forma alguma, o principal uso previsto por seus criadores. A rede estatal e utilitária concebida pela DGT foi desviada, reinterpretada por certos atores como uma rede muito privada de comunicação interativa. Mas comerciantes de todos os tipos lançaram-se no mercado na “nova comunicação”, por sua vez captando o interesse do público por esta mídia, etc. O sentido de uma técnica nunca se encontra determinado em sua origem. A cada instante  $t+1$ , novas conexões, novas interpretações podem modificar, ou mesmo inverter o sentido que prevalecia no instante  $t$ . (LÉVY, 1997, p. 146).

Assim, a ideia de Ecologia Cognitiva não contém um rígido estruturalismo. Segundo Lévy “há estruturas, sem dúvida, mas é preciso descreve-las como são: provisórias, fluidas, distribuídas, moleculares, sem limites precisos” (p. 149). Isso significa que, ao invés de se imporem como estruturas prontas e fechadas, elas são dinâmicas, como mutante é a sociedade, o ambiente, na qual essa ecologia se

forma.

Também faz questão de ressaltar que a ideia de Ecologia Cognitiva não rebaixa o papel dos sujeitos na cognição. Embora defenda enfaticamente que a atividade cognitiva não se realiza de forma isolada, individual e sim no âmbito coletivo.

No entanto, ressalva ele, “esta posição tem sobretudo o efeito de fazer proliferar as subjetividades, e não de apagá-las” (p. 149) completando que a Ecologia Cognitiva se faz no seio do coletivo, mas considerando a atuação dos indivíduos.

Quanto ao Paradigma Educacional Emergente, seu princípio básico é o do holismo, que considera o indivíduo na sua totalidade corpo, mente e emoção, mas também reconhece que o espaço da cognição é ecológico, se dá no coletivo sem, no entanto, descuidar do sujeito e da sua subjetividade, sujeito esse capaz de construir seu próprio conhecimento, ao interagir nesse universo coletivo em constante transformação.

Na realidade escolar brasileira, principalmente no ensino público fundamental, o Paradigma Educacional Emergente ainda é uma teoria distante e incompreensível para a grande maioria dos educadores.

De um modo geral, quando se fala em modernizar a Educação, pensa-se logo na instalação de equipamentos, notadamente computadores, como se apenas a inserção da tecnologia fosse capaz de modificar séculos de práticas educativas conservadoras.

Também o fenômeno mídia e educação é apontado como sinal de modernização do ensino, imaginando-se que apenas um jornal, um DVD, uma revista, um filme ou o conteúdo da Internet na sala de aula possam operar uma

transformação capaz de derrubar os muros que separam a Escola do mundo da vida.

Para tentar compreender como a mídia e a tecnologia que se fazem presentes nas salas de aula estão sendo processadas por educadores, este trabalho se propõe a realizar uma investigação fenomenológica, de acordo com os referenciais teóricos de Merleau-Ponty (1999), com o objetivo de habitar mídia e educação, através das experiências da percepção sensível, ao invés do mero sobrevoo desse objeto de pesquisa, conforme será explicitado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO IV

### PARA HABITAR MÍDIA E EDUCAÇÃO

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam.

Manoel de Barros

Conforme abordamos nos capítulos anteriores, a presença da TIC na sala de aula é uma realidade emergente, tanto no campo de conhecimento da Educação, quanto no da Comunicação, o que, naturalmente, requer pesquisa, precisando ser estudada como fenômeno significativo que é, para ambos os campos de conhecimento.

No caminho para se entender essa nova realidade, livros, teses, dissertações, ensaios, artigos científicos e outros referenciais bibliográficos podem fornecer embasamento teórico fundamental para o desenvolvimento desses estudos.

Sem dúvida, é preciso conhecer a História da Educação, é necessário familiarizar-se com as teorias da Comunicação e compreender como se dá a evolução histórica desses dois campos do conhecimento, para entender de que forma eles tendem a se fundir num novo campo, o da Educomunicação ou Educomídia.

Porém, diante da complexidade que envolve a inserção da TIC na sala de aula na realidade educacional brasileira, quando o estudo desse fenômeno restringe-se a uma análise de referenciais teóricos o que se tem, na verdade, é um



olhar distante, capaz de desvelar apenas uma pista para que se possa entender as divergências e as convergências que habitam nesse fenômeno, nessa nova realidade que se apresenta a professores e alunos.

No entanto, se o objetivo for encontrar mais do que pistas, muito mais do que olhar de longe para esse fenômeno, será preciso vivenciá-lo, percebê-lo por completo, mergulhar de fato nesse mundo novo, ao invés de meramente sobrevoá-lo. A pesquisa em Ciências Humanas, o estudo da Educação, da Comunicação ou desse novo campo que os une exige muito mais do que sobrevoo, requer um mergulho, uma inserção.

Assim, neste estudo sobre a presença da TIC no dia-a-dia da Escola, a crítica fenomenológica à ciência que apenas paira sobre o objeto pesquisado está sendo considerada, para que se possa buscar um entendimento mais aprofundado sobre esse fenômeno, para além de preconceitos ou discursos laudatórios a respeito das maravilhas das TIC.

Essa crítica à ciência, alheia ao mundo da vida, foi desenvolvida por Edmund Husserl, notadamente em sua última obra “A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental”, mas, na verdade, se faz presente em toda a sua obra, como nesse trecho escrito em 1911, citado por Dartigues (2002), no qual Husserl deixa claro seu incômodo com a questão primordial do distanciamento da ciência com o mundo da vida.

As ciências da natureza não nos desvelaram em nenhum ponto o mistério da realidade atual, a realidade em que vivemos, agimos e estamos. A crença geral de que tal é a sua função e que elas ainda não estão bastante avançadas para preenchê-la, a opinião segundo a qual elas poderiam por princípio realiza-la, revelou-se aos olhares profundos como uma superstição (HUSSERL *apud* DARTIGUES, 2002, p. 72).

Assim, para não incorrer no equívoco de realizar uma pesquisa distanciada do mundo da vida, o que se pretende neste trabalho é que o pesquisador se permita conhecer seu objeto, interagindo com ele para descrevê-lo e não apenas explicá-lo ou analisá-lo, conforme defendem Husserl e Merleau-Ponty.

Para que isso seja possível, este pesquisador terá que se permitir agir através da sua percepção sensível, assim como o escritor ou pintor que não cria se não estiver verdadeiramente envolvido com seu objeto, considerando-se o conceito primordial de percepção como a consciência perceptiva de alguma coisa, na qual não se separa o sujeito do objeto, ao contrário do que a ciência, especialmente a chamada ciência positivista, supõe fazer.

Investigar essa novíssima relação entre mídia e educação apenas através do que já se escreveu sobre um ou outro campo, ou mesmo sobre a interseção de ambos, significará pairar sobre o objeto. Nada mais será do que um olhar instrumentalizado de teorias, válidas ou não, mas totalmente desprovido de percepção, de emoção, de vida real.

Como escrever sobre a TIC posta à disposição de professores e alunos sem ver de perto o espanto, a euforia, os equívocos, os enganos, preconceitos e temores que essa tecnologia provoca em quem está sendo confrontado com ela no dia-a-dia?

#### **4.1 A Fenomenologia e a crítica à ciência positivista**

Segundo Edmund Husserl, citado por Dartigues (2002), a Fenomenologia é uma filosofia capaz de acompanhar e subentender o fazer científico para que não se perca a essência e a motivação que move o próprio projeto científico.

Dessa forma, a Fenomenologia transcende à simples investigação dos objetos das outras ciências para se deter em todos os atos e significações relacionados a esses objetos.

Isto significa que a Fenomenologia não nega o valor da ciência como instância reveladora do mundo naqueles casos em que só mesmo a linguagem matemática, fria e impessoal, pode nos trazer respostas. Mas ela também defende que essa maneira objetiva de explicar os fenômenos não deva ser aplicada a questões mais complexas como, por exemplo, o comportamento humano, conforme aponta Matthews (2010).

Nada disso significa que as formas científicas de descrever o mundo são de algum modo inválidas. Elas são inevitáveis se quisermos falar do mundo de um ponto de vista mais universal, como fazemos com propósitos diversos, de uma maneira que não expressa sentimentos pessoais. Mas só podemos falar dessa maneira mais universal a partir de nosso envolvimento pessoal com o mundo. A ciência é empírica, baseada na experiência humana, e a experiência humana é sempre a de seres humanos específicos envolvidos com o mundo enquanto *nele vivem* e não enquanto *teorizam sobre ele* (p. 27).

André Dartiques (2002) aponta de que forma a Fenomenologia aborda a questão da crise da ciência na Europa, focando suas observações nas ciências naturais sob uma concepção positivista, mostrando que o cerne dessa crise estaria na desvinculação da ciência, fechada em si mesma, com o mundo vivido e, em seguida, revela possíveis caminhos para que essa re-ligação se processe.

Segundo Dartiques (2002), quando Husserl fala em crise das ciências, mais especificamente na crise das ciências européias, não se trata de colocar em xeque o caráter científico, não se trata de negar o valor da ciência em si, mas sim de mostrar que essa crise se deve ao progresso das ciências e à abertura a novas descobertas, sem questionar suas aquisições essenciais e o seu método.

Portanto, a crítica às ciências que a Fenomenologia produz não tem o objetivo de negar o seu valor, tão pouco a validade do seu rigor, mas apenas mostrar que, na medida em que a própria ciência evolui, não é possível que ela se mantenha fechada em si mesma.

Assim, a crítica a um modelo de fazer ciência, no caso o modelo positivista, reside no caráter excludente do método científico que, segundo Husserl, citado por Dartigues (2002), ignoraria os problemas decisivos para um humanismo autêntico. É essa ciência que só vê fatos puros e simples, desconsiderando a complexidade do mundo no qual estamos inseridos, que merece a crítica fenomenológica. Essa ciência que se preocupa com o objeto e esquece do sujeito.

Apesar da crítica atingir essencialmente as ciências da natureza que, por uma questão metodológica, ocupam-se apenas dos objetos, tentando excluir qualquer subjetividade, Dartigues (2002) também menciona as ciências humanas, ou do espírito, que teriam, elas também, a pretensão de serem objetivas, limitando-se assim a apenas observar os fenômenos que estudam.

A crise, então, se manifesta numa ruptura entre o mundo da ciência, aquele idealizado pelo cientista, aquele que é possível ser controlado, e o mundo da vida (*Lebenswelt*) esse no qual todos nós vivemos, anterior e fundante, e que não seria considerado pelas ciências, especialmente as chamadas ciências da natureza.

O *Lebenswelt*, mundo da vida ou mundo vivido, é o fundamento de qualquer fazer expressivo e do mundo da cultura e deveria ser também a base do fazer científico. Como estrutura fundante, o *Lebenswelt*, nada mais é do que o mundo no qual vivemos e que é anterior às análises ou reflexões científicas, anterior inclusive à própria ideia de ciência ou à nossa compreensão do que venha a ser isso, tornando-se a fonte de onde emergem os nossos pensamentos e percepções.

Assim, o *Lebenswelt*, o mundo da vida, funda-se nas nossas vivências e experiências desse estar no mundo. Sobre essa base, todo o resto se desenvolve, inclusive a ciência que seria apenas a análise, a explicação desse mundo vivido. Mundo este que ela deveria considerar em seus estudos compreendendo que, antes do seu objetivismo, da sua pretensão de encontrar respostas objetivas, claras e inquestionáveis para todos os fenômenos, existe um mundo já posto e que se encontra carregado de subjetividade.

Dartigues aponta que, segundo Husserl, a causa da crise das ciências reside no fato de que “a objetividade das ciências se perverteu em objetivismo” (p. 74), visto aqui como a ilusão de que a ciência seja capaz de desvelar o “mistério da realidade” pelo simples fato de que essa forma de conhecimento diz objetivamente o que é, num discurso que não seria de ninguém, logo seria o discurso do ser-em-si, das coisas e do mundo físico, ou seja, a expressão da própria realidade sem a interferência subjetiva de ninguém, constituindo-se assim numa verdade absoluta.

Seria como se a ciência fosse uma atividade anterior ao homem, antes do mundo da vida, se ela já existisse antes de nós e que ao homem só coubesse aderir a ela, sem imprimir nenhuma de suas marcas, de seus conceitos, de sua subjetividade.

Do ponto de vista da crítica fenomenológica, o mundo da ciência se transforma num mundo sem vida no qual não cabe nenhuma manifestação humana, espiritual, subjetiva, tornando-se inabitado e inabitável, pelo fato de ignorar a existência do *Lebenswelt*, do mundo vivido, na determinação de suas análises e conclusões.

Sem considerar o mundo vivido, a ciência paira sobre o seu objeto de estudo que, em última análise, habita o *Lebenswelt* como todo o resto, conferindo ao

fazer científico um caráter absolutamente objetivista no sentido de que as conclusões obtidas pela ciência emanam do seu mundo próprio, excluído do mundo vivido.

Para religar a ciência ao mundo da vida, Dartiques (2002) aponta dois caminhos. O primeiro passa pela percepção sensível, percepção do mundo no qual vivemos e dos objetos que nele encontramos, naquilo que Husserl, citado por Dartiques chama de experiência “antipredicativa”, ou seja, anterior a toda formulação em conceitos ou juízos, mostrando que a ciência não pode ficar distante do mundo da vida pelo simples fato de estar inserida nele, que já existia antes do primeiro conceito científico ter sido formulado.

Em segundo lugar, está o fato de que o cientista se expressa neste mundo, no *Lebenswelt*, no sentido de que além de cientista, ele é pessoa posta neste mundo e, por mais objetivo que pretenda ser, não haverá maneiras de isolar a sua subjetividade no momento do fazer científico.

Outra maneira de buscar o liame que religará o mundo da ciência ao mundo da vida, aponta Dartiques (2002), é pensar que o sentido da ciência está na intenção perseguida pelo cientista, ou pela comunidade de cientistas, que repousa sobre o mundo da vida no qual eles habitam.

Quando se considera a possibilidade da subjetividade nas ciências, que viria através da re-ligação desta com o mundo da vida, surge o problema, para a ciência positivista, de relativizar a verdade científica, que deixaria de ser “a verdade” para se transformar em apenas “mais uma verdade”.

Assim, explica Dartiques, coloca-se de um lado o positivismo confinando a verdade no mundo das ciências exatas e de outro a Fenomenologia que valoriza

de igual maneira essas verdades da vida, a subjetividade, que não tem uma representação em linguagem matemática, fria e objetiva.

Assim, essa verdade perseguida tanto pode ser obtida pela vivência realizada através da percepção sensível, quanto pela via da percepção intelectual. O autor cita como exemplo a afirmação de que uma mesa é quadrada.

Essa verdade tanto pode ser obtida pela percepção do que seja uma mesa quadrada, através da minha vivência daquilo que identifico como a forma quadrada (verdade da vida), quanto pelo fato de ter verificado que o quadrado é o quadrilátero que tem quatro ângulos iguais e quatro ângulos retos (verdade científica). Nenhuma dessas verdades, no entanto, segundo a Fenomenologia, deveria se sobrepor à outra, já que cada uma tem sua lógica e seus propósitos.

Ele mostra ainda que a verdade, surgida das evidências de Husserl, isto é, as coisas são verdadeiras porque existem e nós as percebemos no mundo da vida, também pode nos conduzir a uma visão distorcida, considerando-se a possibilidade do erro, do engano, tornando assim essa evidência como algo provisório, e a verdade total sendo transformada apenas num ideal, logo não podendo ser alcançada pela objetividade que pensa mover a ciência.

Ao propor re-ligar a ciência com o mundo da vida, a Fenomenologia advoga uma volta às origens do sentido mostrando ao homem que, além das fórmulas do mundo fechado da ciência em crise, existe o mundo da percepção sensível, que é aquele no qual o homem poderá encontrar, com a ajuda da Filosofia, o seu próprio sentido e através do qual a Arte se desenvolve.

Assim, a mesma tentativa de descoberta do mundo da vida, pelos mecanismos da percepção sensível, que desafia o artista no seu processo criativo, também poderá abrir o mundo da ciência a novas e significativas descobertas.

## 4.2 A percepção sensível como caminho para evitar o mero sobrevoo

Para Merleau-Ponty (1999) o mundo nos é dado a conhecer pela percepção sensível, que se realiza através do nosso corpo num movimento de imanência, aquilo que é imediatamente dado, e de transcendência, aquilo que vai além do que é imediatamente dado. Assim, diante de qualquer ato perceptivo vivenciamos essas duas experiências: a do que está claro e evidente para nós e aquela que encontraremos no que está além do óbvio.

Dizer que o ato perceptivo é constituído de imanência e transcendência, do que é dado e do que está além do imediatamente dado, pode parecer um paradoxo já que perceber o imediatamente dado poderia significar, ao mesmo tempo, não perceber algo, o que está além.

No entanto, para Merleau-Ponty não existe esse movimento contraditório porque toda vez que se tem consciência de alguma coisa num ato perceptivo, também se está aberto à não consciência de tudo aquilo que se encontra para além do óbvio, na percepção de outros aspectos relacionados a essa mesma coisa.

No entanto, é possível ir além vivenciando uma experiência capaz de nos revelar o até então desconhecido, o que vem a ser a transcendência. Esse movimento de transcender, de ir além, na Fenomenologia, nos mostra que mesmo quando se tem consciência de algo, ainda assim estamos abertos à não consciência.

Dessa forma, Merleau-Ponty (1999) aponta que a percepção sensível é algo que vai além, que considera todas as possibilidades do ser no mundo para que se realize, de fato, o ato perceptivo num movimento totalmente oposto àquele que



pretende empreender a ciência de caráter positivista com suas convicções de que é preciso manter distância daquilo que se investiga.

Renunciarei portanto a definir a sensação pela impressão pura. Mas ver é obter cores ou luzes, ouvir é obter sons, sentir é obter qualidades e, para saber o que é sentir, não basta ter visto o vermelho ou ouvido um *lá*? O vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto. Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro. Essa mancha vermelha que vejo no tapete, ela só é vermelha levando em conta uma sombra que a perpassa, sua qualidade só aparece em relação com os jogos da luz e, portanto, como elemento de uma configuração espacial. Aliás, a cor só é determinada se se estende em uma certa superfície; uma superfície muito pequena seria inqualificável. Enfim, este vermelho não seria literalmente o mesmo se não fosse o "vermelho lanoso" de um tapete. A análise descobre portanto, em cada qualidade, significações que a habitam (p. 250).

Assim, esse movimento perceptivo na direção do novo, do desconhecido, do transcendente aponta, de imediato, para um conflito com a ciência de caráter positivista que tem a pretensão de esgotar a significação do objeto naquilo que é dado a conhecer e que foi testado e comprovado, algo que seria inconcebível no ato perceptivo, conforme explica Merleau-Ponty (2002).

As coisas percebidas não seriam para nós irrecusáveis, presentes em carne e osso, se elas não fossem inesgotáveis, jamais inteiramente dadas; não teriam o ar de eternidade que nelas reconhecemos se não se oferecessem a uma inspeção que em momento nenhum pode terminar. A expressão jamais é absolutamente expressão, o exprimido jamais é completamente exprimido (p. 59-60).

Dessa forma, o olhar da ciência de caráter positivista nunca será o olhar admirado e, em muito, se parecerá com o olhar do senso comum que enxerga tão somente as coisas evidentes. Esse olhar que se esgota na imanência do que é

imediatamente dado pretende ainda que essa percepção seja neutra, imparcial, pura, mas isso não é possível, porque a forma como se percebe o mundo e seus fenômenos também está vinculada à cultura e à sociedade.

Assim, a ciência positivista resiste em aceitar que o mundo exista antes ou independente de nossas análises e reflexões e não consegue agir como os artistas ou, para ser mais preciso, como teria feito Paul Cézanne, estudado por Merleau-Ponty (1999), que cultivava esse olhar admirado e primitivo, aquele que olha pela primeira vez, encarando a natureza como organismo nascente:

Eu poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo. O cinza dos olhos fechados que me envolve sem distância, os sons do cochilo que vibram "em minha cabeça" indicariam aquilo que pode ser o puro sentir. Eu sentirei na exata medida em que coincido com o sentido, em que ele deixa de estar situado no mundo objetivo e em que não me significa nada. O que é admitir que deveríamos procurar a sensação aquém de qualquer conteúdo qualificado, já que o vermelho e o verde, para se distinguirem um do outro como duas cores, precisam estar diante de mim, mesmo sem localização precisa, e deixam portanto de ser eu mesmo. A sensação pura será a experiência de um "choque" indiferenciado, instantâneo e pontual (p. 23).

Ao direcionar seus estudos para a pintura e para a literatura, Merleau-Ponty (1999) encontrou nessas manifestações artísticas, ecos para suas convicções filosóficas e suas críticas à ciência positivista, porque na arte, ao contrário do que pensam os cientistas cartesianos, não é possível sustentar um olhar de sobrevoo.

Merleau-Ponty (1999) percebe na obra de arte as possibilidades de transcendência a partir do que ela tem de imanente, isto é, diante do imediatamente dado da obra de arte é possível ir além numa relação de não consciência, na direção do que não está evidente, do que transcende à visão de um quadro, por exemplo, obra de arte concebida e realizada pelo sujeito.

Essas possibilidades de transcendência na obra de arte em geral, e na pintura em particular, ficam mais evidentes para o autor na pintura moderna que escapa do realismo fundamentado nos conceitos tradicionais do convívio social e da ciência, restando, portanto, pouco espaço para o que transcende, para o que a obra de arte nos revela da sua relação com o sujeito, o artista, conforme explica Matthews (2010).

A relação entre os vários objetos e planos retratados numa pintura moderna é sua relação *com um sujeito*, o pintor ou a pessoa que vê a obra, não uma relação impessoal com algum ponto no mundo, tal como uma retina humana ou o filme em uma câmara fotográfica. O pintor tenta revelar uma verdade sobre o mundo tal como é vivido por ele. Essa verdade é revelada construindo-se na tela um mundo que incorpora esses significados. O sujeito não apenas representa a verdade objetiva: sujeito e objeto estão inseparavelmente entrelaçados. A obra expressa um significado cuja fonte é a vida individual do artista (p. 177).

Portanto, o artista precisa estabelecer um diálogo com seu objeto, através da sua percepção sensível, para nos transmitir, pela expressão artística, uma experiência do mundo da qual participamos sem ao menos nos darmos conta. Ou seja, ao contrário do cientista positivista, o artista habita o seu objeto.

Em outras palavras, Merleau-Ponty afirma que a pintura, referindo-se aos seus estudos da obra do pintor francês Paul Cézanne, conduz a experiência à expressão sem que seja necessária a mediação dos conceitos, ou seja, o artista transforma em gesto a sua percepção e faz dela algo expressivo, comunicando sua experiência, revelando seu olhar admirado ao outro, ao espectador, ao público.

O artista se expressa, comunica-se, revela-se sem que para isso seja necessário justificar ou apoiar esse movimento expressivo através de conceitos pré-concebidos ou pré-fabricados, como pressupõe a ciência.

Na visão de Merleau-Ponty (1999), o pintor, em particular, e os artistas, de um modo geral, colocam-se na posição de quem deseja ver o mundo através de um olhar encarnado, em total interação com o seu objeto, ao contrário do cientista, daquele que, de acordo com os preceitos da ciência positivista, prefere pairar sobre o mundo com um olhar distanciado e superficial, renunciando a qualquer tipo de interação com o seu objeto de pesquisa.

O artista, graças ao seu olhar encarnado, utiliza-se da percepção sensível e, ao invés de simplesmente observar o mundo, sente-o através do seu corpo e busca dar a ele um significado, usando para isso toda a sua capacidade expressiva, essa também impactada pela sua percepção sensível.

Cézanne, com seu olhar encarnado, desejava ver o mundo como aquele que acaba de nascer e lutava para colocar na tela a expressão fiel daquilo que admiradamente via, num movimento que Merleau-Ponty classificava como um retorno às coisas mesmas, na sua crítica à ciência que se recusa a habitar o mundo da vida.

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem — primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (1999, p. 04).

Ao estudar a obra de Cézanne, Merleau-Ponty conclui que, para criar, o artista coloca-se diante da natureza com o único objetivo de vê-la, sem as preocupações da ciência, que está interessada em formular conceitos. Cézanne e os artistas de um modo geral não são apenas observadores do mundo, e quando o representam em suas obras o fazem mediados pela percepção, que transforma a

sua obra num ato de expressão, nunca de imitação, conforme aponta Oliveira (2005):

Entre a paisagem e o quadro, está o artista, “nem servidor submisso, nem mestre absoluto, mas simplesmente intermediário” (Klee, 1985, p 17), que se deixa inspirar pelo mundo através da sensação para, em seguida, expirá-lo transfigurado, através do trabalho, em obra. A arte não é nem a representação exata de uma realidade entendida como substrato em si perante o olhar do artista, nem a tradução fiel de uma idéia que do interior o assedia. Para além da pintura como “imitação” do mundo, transposição de uma visão objetiva para a tela equivalente do “real”, ou da pintura como tradução de um pensamento já claro, um conteúdo interior; ela é sempre “uma operação de expressão” (SNS: 23), a partir deste encontro originário do corpo e do mundo no solo originário das sensações (p. 13).

Portanto, a Fenomenologia nos mostra que a ciência de caráter positivista não deveria se manter tão distante do seu objeto de estudo e que o cientista, assim como o artista, poderia desenvolver um olhar encarnado para o mundo, num movimento capaz de questionar, criar desconfiança de suas certezas, permitindo-se assim deixar-se tocar pela percepção sensível, para interagir com seu objeto de pesquisa.

É importante ressaltar mais uma vez que a Fenomenologia, de um modo geral, e Merleau-Ponty (1999), em particular, não deixam de respeitar a ciência como um ponto de vista válido sobre o mundo. O que se contesta, o que se coloca em discussão, é a exclusividade que se pretende dar à ciência como única maneira válida de explicar o mundo, chegando ao ponto extremo de ignorar o sujeito e sua relação com o objeto estudado como fator a ser considerado numa experiência.

O que Merleau-Ponty contesta é a pretensão da ciência de transformar o homem e sua experiência de vida apenas num objeto de estudo, visto de fora, sem que a sua subjetividade seja considerada numa investigação científica, conforme aponta Matthews (2010).

Podemos olhar a nós mesmos puramente “de fora”, como um tipo específico de objeto no mundo? A resposta de Merleau-Ponty é um redondo “Não”. Tentar fazer isso choca-se de imediato com o problema de que essa “visão objetiva” é necessariamente uma *visão* e as visões são de *pessoas*, baseadas na experiência delas. A própria ciência é produto da experiência e, portanto, um quadro completo do mundo não pode deixar de lado os sujeitos da experiência. Não posso, como diz Merleau-Ponty, encarar a mim mesmo “como um mero objeto de investigação biológica, psicológica ou sociológica” (2002: IX), porque a investigação requer investigadores. Ainda que eu mesmo não esteja realizando a investigação, estou envolvido porque é minha experiência subjetiva que torna significativos para mim os conceitos usados pelos investigadores (p. 102).

Como já dissemos, a percepção atua na imanência e na transcendência, ou seja, naquilo que o sujeito já conhece do objeto e também naquilo que está além do seu conhecimento, numa relação na qual não se pode separar sujeito e objeto, conforme preconiza a ciência positivista.

Nas Ciências Exatas, ou Ciências da Natureza, essa separação é defendida o tempo todo, inclusive como pré-requisito capaz de atestar a confiabilidade do resultado final da pesquisa, imaginando-se que seja possível eliminar desses estudos o elemento da subjetividade.

Quando se trata das Ciências Humanas, essa discussão deixa de fazer sentido uma vez que o objeto de investigação científica é o homem, seu comportamento, seus sentimentos, sua complexidade e, obviamente, a subjetividade do pesquisador não pode ser posta de lado, precisa ser considerada como um dos fatores determinantes do seu fazer científico.

### **4.3 A percepção sensível para habitar mídia e educação**

Na tentativa de investigar a postura dos professores do ensino fundamental diante da inserção da TIC na sala de aula, este trabalho apóia-se em

referenciais teóricos do campo da Comunicação, da Educação e do novíssimo campo de interseção dessas duas disciplinas, a Educomunicação.

Porém, como se desvencilhar da tentação de, apoiado nesses referenciais, empreender o mero sobrevoo desse tema tão atual, tão urgente, tão propenso à investigação, tão complexo e novo? Enfim, como habitar mídia e educação?

Nos capítulos anteriores, uma análise das teorias da Comunicação, estabeleceu a linha de pensamento a partir do Antiesclarecimento de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), na qual os dois autores, oriundos da Escola de Frankfurt, defendem que a comunicação de massa não permite ao homem que é submetido à indústria cultural emancipar-se pelo uso da sua própria razão, chegando ao Sistema de Circulação Interacional, de José Luiz Braga (2006), no qual, ao contrário do que preconizava Adorno, o receptor deixa sua condição passiva e é capaz de reorganizar e reorientar a mídia.

Discutiu-se ainda Lévy (1997) e a Ecologia Cognitiva em que “o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações”. ( p. 135) e considerou-se a teoria de Martin-Bárbero (2003), que parte dos meios para estudar as mediações.

Martin-Bárbero investiga os processos de constituição do massivo, a partir das mediações e dos sujeitos, da articulação entre práticas de comunicação e movimentos sociais, resignificando o papel do receptor que, de passivo, torna-se ativo.

Esse percurso através da revisão bibliográfica foi empreendido neste trabalho num movimento teórico-metodológico para compreender os caminhos que desembocaram na realidade da Educomunicação, que se insinua atualmente nas salas de aula.

Também conhecemos uma História Social da Mídia através de Burke e Briggs (2006), assim como abordamos a História da Educação Brasileira passando por Anísio Teixeira (1999), em sua busca por uma educação para todos, e Paulo Freire (1991), que se insurge contra a Educação Bancária, aquela que não considera o protagonismo do aluno em seu processo de aquisição do conhecimento, além de Melo e Tosta (2008), que tratam da convergência entre mídia e educação.

Para fugir à tentação do sobrevoos a que essa linha de investigação conduz será preciso partir desse e de outros referenciais teóricos para habitar o universo onde a mídia se encontra com a educação. Para tanto, será imprescindível re-aprender a olhar, será necessário despir-se das ideias pré-concebidas, será fundamental mirar esse campo com o olhar admirado, buscando encontrar ali um organismo nascente, que se revelará através da percepção sensível.

Considerando-se que não será possível a realização de uma pesquisa etnográfica, com a inserção do pesquisador cotidianamente no universo escolar, também não bastará contentar-se com a análise de referenciais teóricos, ou com a mera aplicação de questionários quantitativos, mais tarde refinados para algumas entrevistas qualitativas, se nesses procedimentos investigatórios não estiver presente o olhar admirado do pesquisador.

Sem fugir à objetividade reclamada pela pesquisa científica, será imprescindível habitar essa pesquisa e para isso, o olhar investigador deverá estar apto a perceber e, a partir dessa percepção, produzir expressividade, de modo que a



postura do professor diante da inserção da TIC nas práticas escolares surja desse trabalho como uma tradução do mundo da vida.

A Arte, na visão de Merleau-Ponty, é capaz de operar essa tradução do mundo da vida em sua totalidade, naquilo que é imamente e transcendente a um objeto, no caso uma obra de arte. Um quadro, por exemplo, se mostra a nós inicialmente naquilo que é imediatamente dado, sua imanência, mas esse aspecto não significa, de modo algum, a totalidade expressiva dessa obra de arte no mundo da vida.

Para compreender como essa obra de arte traduz o mundo da vida, aquele no qual habitam o pintor e quem olha o quadro, é preciso entender o seu sentido transcendente, o que está além do imediatamente dado, a não consciência, que emerge da percepção sensível tanto do artista quanto do seu público.

Assim, essa tradução do mundo da vida que a Arte, seja ela a Pintura, a Literatura ou qualquer outra manifestação artística permite, do ponto de vista da Fenomenologia, vai além do imediatamente dado. Não se pode imaginar que a Arte apenas transponha para a tela o mundo da vida, sem levar em consideração a transcendência da obra, conforme aponta Oliveira (2007).

Logo, escrever (como toda expressão) não deixa de ser “*traduzir uma experiência*” (RC: 41. Itálicos do autor). Mas, que não se entenda a tradução como transposição “num sistema arbitrário de signos de uma significação já clara para si” (PhP: 445) ou, então, como “o decalque ou a réplica” em palavras de uma “situação efetiva” (RC: 35). Nem pura repetição, nem pura criação, “escrever é propriamente traduzir uma experiência, mas que só se torna texto através da palavra (*parole*) que ela suscita (RC 41. Itálicos do autor). Como afirma Merleau-Ponty: “Trata-se de produzir um sistema de signos que restitua por seu agenciamento interno a paisagem de uma experiência” (RC: 40), isto é o que cabe ao escritor (p. 16).

Coerente com o que Merleau-Ponty e a Fenomenologia buscam para representar a volta ao mundo anterior à experiência pré-reflexiva ou anti-predicativa de Husserl, este trabalho se valerá de uma manifestação expressiva na tentativa de desvelar a percepção sensível do pesquisador diante do fenômeno mídia e educação, conforme explica Merleau-Ponty, citado por Matthews (2010).

Fenomenologia, na interpretação de Merleau-Ponty, é um método filosófico. Seu objetivo é colocar fora de ação os pressupostos que temos normalmente sobre nós mesmos e o mundo com propósitos científicos e práticos, para voltar ao mundo tal como o experimentamos diretamente na percepção pré-reflexiva. No começo de sua primeira palestra radiofônica de 1948, ele diz que “pôr a nu” dessa maneira o mundo da percepção foi uma conquista não apenas da “filosofia moderna” (isto é, da fenomenologia), mas “também da arte moderna” (p. 173).

A manifestação expressiva escolhida nesse trabalho para a tarefa de refletir a percepção sensível do pesquisador diante de tudo o que apurou sobre a inserção da TIC nas salas de aula das escolas da rede municipal de educação de Barbacena (MG) foi o roteiro cinematográfico que, mais do que ferramenta técnica para execução do filme, representa, conforme aponta o Dicionário de Gêneros Textuais de Sérgio Roberto Costa (2008), uma narrativa que resulta do desenvolvimento do argumento, que é a apresentação sucinta do enredo de um filme.

Assim, o roteiro cinematográfico permite que o diretor possa materializar o seu filme, pois nele se encontra a forma escolhida para se contar uma história, a divisão por cenas, que determina o ritmo narrativo, com início, meio e fim, os diálogos, as narrações, as indicações de efeitos e trilhas sonoras, enfim, todos os elementos artísticos e técnicos que resultarão nas imagens projetadas na tela, no filme como produto final.

Atualmente é possível encontrar nas livrarias várias edições de roteiros dos mais diversos filmes, apresentados ao leitor em sua formatação original de roteiro, sem conversão para um formato de prosa narrativa tradicional e que são apreciados como Literatura e até mesmo utilizados em sala de aula como material didático para alunos de diversos níveis de ensino.

O roteiro, produzido a partir da interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, pretende expressar a sua percepção diante do tema com base não apenas nas entrevistas que realizou, mas também através de várias outras experiências que vão desde a sua vivência cotidiana na cidade até a pequena inserção realizada em uma das escolas da rede municipal na qual desenvolveu o Projeto de Extensão “Jornal, modo de fazer, modo de usar”<sup>1</sup>

O roteiro de cinema, como o próprio nome sugere é um guia para que as palavras ali escritas transformem-se, futuramente, em imagem filmada através da atuação de uma equipe composta por um diretor e seus assistentes, técnicos de várias funções que atuam antes, durante e depois das filmagens, além de, eventualmente, atores e atrizes.

Porém, mais do que um guia, o roteiro é uma narrativa, ou um modo próprio de se contar uma história. Portanto, constitui-se numa operação expressiva que retrata a percepção sensível de quem a produziu, conforme aponta Matthews (2010) referindo-se à visão de Merleau-Ponty diante de uma obra de arte:

A primeira coisa que deve ser dita é que qualquer obra de arte é, enquanto tal, uma *criação* do artista, não uma mera reflexão de alguma realidade preexistente. Um pintor, seja clássico ou moderno, produz uma obra colocando tinta na tela. “A pintura”, diz Merleau-Ponty, não imita o mundo, é um mundo próprio” (2004:96). Isso

---

<sup>1</sup> Projeto de extensão desenvolvido, em 2010, junto aos alunos das três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Moreira dos Santos, em Barbacena (MG), visando a produção de um jornal mural e um *blog* na Internet.

aplica-se tanto à pintura clássica quanto à moderna. Aplica-se até à fotografia, pelo menos à fotografia enquanto obra de arte. O fotógrafo não posiciona simplesmente a câmara em frente à cena para que a luz penetre pela lente e registre o que está diante dela. Ao contrário, ele escolhe o ângulo e a distância em que a fotografia é tirada, compõe o quadro no visor e pode obter outras “interferências com a natureza” durante o processo (p. 174).

A escolha do roteiro cinematográfico como suporte para expressar a percepção sensível do pesquisador, diante do fenômeno mídia e educação, tem o objetivo de revelar um olhar impregnado de subjetividade como forma de mostrar uma interação maior entre o pesquisador e seu objeto de estudo, rejeitando um olhar de mero sobrevoo.

O filme que eventualmente venha a derivar desse roteiro, considerando-se que este é o primeiro passo para sua efetiva realização, terá como tema a inserção da TIC nas salas de aula, de Barbacena, de acordo com o ponto de vista de professores, alunos e gestores, mediados pelo olhar encarnado do pesquisador.

Isso porque o resultado final das análises de questionários e entrevistas aplicados não se limita à mera compilação de dados, nem tão pouco à reflexão feita à luz de referenciais teóricos da Educação, da Comunicação, da Educomunicação ou mesmo da Fenomenologia.

O que emerge desse trabalho de investigação, representado sob a forma de roteiro cinematográfico, é também o impacto produzido pela própria investigação no pesquisador, que transformou um relatório científico em suporte para sua expressão, no qual transparece toda a sua subjetividade sem que, no entanto, se abra mão do necessário rigor científico.

A proposta de roteiro cinematográfico como suporte capaz de revelar a percepção sensível do autor precisa ser entendida aqui não apenas como uma

narrativa daquilo que o investigador testemunhou, por exemplo, durante a realização de uma entrevista com uma das professoras pesquisadas.

Em outras palavras, não se trata de registrar simplesmente a transcrição da entrevista, com as perguntas do pesquisador e as respostas das entrevistadas, complementadas por alguma observação do investigador, analisando as respostas obtidas, porque isso seria apenas uma variação do relatório de pesquisa, impregnada do objetivismo tão criticado por Merleau-Ponty (1999) e pela Fenomenologia.

O que se pretende é contar através do roteiro cinematográfico uma história, a história da inserção da TIC no universo das escolas públicas municipais da área urbana de Barbacena (MG), através da implantação dos Telecentros. Que impacto essa novidade vem causando nesse universo e de que forma as professoras do Ensino Fundamental lidam com essa tecnologia, e com toda a inovação que vem no seu rastro.

E como se conta essa história? Em primeiro lugar, pensando em imagens, para transcrever esse pensamento imagético sob a forma de roteiro cinematográfico de modo que o leitor também se deixe transportar por essas imagens, criando o filme na sua cabeça. Pensando em imagens, constrói-se o roteiro cinematográfico como guia, suporte para o filme, meio visual no qual a história se conta através de vários recursos narrativos que vão muito além da linguagem.

Se num romance o enredo, na maioria das vezes, acontece na mente do personagem principal, que divide com os leitores seus sonhos, angústias e esperanças, e no teatro o lugar da ação é o palco e a platéia assiste, na chamada quarta parede, os personagens falando sobre suas vidas e seus planos, focando a

ação dramática na palavra, os filmes podem se valer de inúmeros recursos visuais e sonoros com apelos dramáticos capazes de enriquecer a narrativa.

E é assim que se pretende dar à análise dos resultados dessa investigação científica um caráter que o aproxime do mundo da vida, a partir da percepção sensível do pesquisador que irá produzir o roteiro cinematográfico.

Nesse suporte, o pesquisador obrigado a pensar em imagens poderá fugir à narrativa linear de um relatório, inserir imagens a partir de informações prestadas pelas entrevistadas, avançar e voltar no tempo e até mesmo mudar as locações, imprimindo uma dinâmica semelhante à do sonho, conforme aponta Mamet (2002).

A engrenagem mecânica de um filme é igual ao mecanismo de um sonho; porque na verdade é isso que o filme vai acabar sendo, não é?

As imagens de um sonho são amplamente diversificadas e magnificamente interessantes. E a maioria delas é não-infletida. É a justaposição delas que confere ao sonho o seu vigor. O terror e a beleza do sonho vêm da conexão de aspectos prosaicos da vida anteriormente desconexos. Embora à primeira vista essa justaposição possa parecer descontínua e sem sentido, uma análise rigorosa revela a maior e mais simples ordem, e portanto, o mais profundo sentido. Não é verdade? (p. 26).

Merleau-Ponty (1999) que utilizou a pintura para exemplificar de que forma se poderia utilizar a percepção sensível para retratar esse estar no mundo, o próprio estranhamento do mundo, nessa experiência anti-predicativa, também refletiu sobre a arte cinematográfica e a maneira particular de se contar uma história no cinema, conforme explica Matthews (2010).

Merleau-Ponty menciona “a seleção de episódios a serem representados”, “a escolha das tomadas”, sua “duração” e “ordem de apresentação”, e o “som ou as palavras que devem ou não acompanhá-las” (MERLEAU-PONTY, 2004:98). Esses fatores em conjunto criam um ritmo cinematográfico. Assim o que torna um filme

verdadeiramente “cinemático” não é tanto a história que ele conta, a qual, diz Merleau-Ponty, poderia ser contada de alguma outra forma, mas antes a *maneira* como ela é contada (p. 184).

Assim, a escolha de mostrar, sob a forma de roteiro cinematográfico, a análise dos resultados da investigação científica sobre a inserção da TIC nas salas de aula, avaliando a visão crítica das professoras diante desse fenômeno, foi feita numa tentativa de se obter, através das possibilidades narrativas que a linguagem cinematográfica proporciona, uma visão mais fiel do impacto da percepção sensível do pesquisador nesse processo.

No próximo capítulo, sob a forma de roteiro cinematográfico, buscaremos realizar essa tentativa de habitar o fenômeno mídia e educação, recusando a tentação do mero sobrevoo, objetivando revelar a interação do pesquisador com seu objeto, refletida na sua maneira de ser impactado sensivelmente pela pesquisa.

## CAPÍTULO V

### PARA DEIXAR DE SER SOMBRA DOS OUTROS – O ROTEIRO, A ANÁLISE DOS DADOS

São os olhadores que fazem um quadro.  
Marcel Duchamp

Neste capítulo, será apresentada a análise da pesquisa realizada com as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Barbacena (MG), localizadas na área urbana. Essa pesquisa foi feita através da aplicação de 12 questionários, de um total de 19 enviados, que mais tarde foram refinados para três entrevistas.

A análise em questão é apresentada sob a forma de um roteiro cinematográfico, de acordo com a proposta fenomenológica de evitar o mero sobrevoos do tema, explicitada no capítulo anterior, buscando-se assim mostrar a interação do pesquisador com o seu objeto, de acordo com o que revela a sua percepção sensível.

Para melhor compreensão do que é um roteiro cinematográfico tornam-se necessários alguns esclarecimentos de ordem técnica. O roteiro de cinema é dividido em cenas, que, conforme Field (1979), é

[...] o elemento isolado mais importante de seu roteiro. É onde algo acontece é a menor unidade dramática de ação, o lugar onde a ação acontece – onde algo específico acontece. É uma unidade específica de ação – e o lugar onde você conta sua história (p. 112).

Assim, quando se muda de local, muda-se a cena. A indicação da cena se dá da seguinte forma: Número da cena, local onde ela acontece, se esse local é



interno (INT) ou externo (EXT), e o tempo, dia ou noite. Nesse roteiro, em especial, muitas cenas não podem ser classificadas dessa forma, como nos casos do uso de computação gráfica, clipes, que é a reunião de várias imagens editadas, ou mesmo a indicação de suportes como tela de computador, quadro negro ou página de *Messenger* (MSN).

A cena pode ser descrita através de rubricas, em negrito, e ela pode contar ainda com indicação de efeitos sonoros, efeitos de câmara ou trilha sonora específica, lembrando que essas indicações só são feitas quando absolutamente indispensáveis para a compreensão da cena ou para reforçar algum aspecto da trama, uma vez que a decisão sobre posicionamento e efeitos de câmara e luz cabe prioritariamente ao diretor.

Além da descrição de ambientes e ações dos personagens, na cena, quando couber, deve-se escrever o texto narrado por um locutor ou interpretado pelos atores e ela termina com a indicação da forma de passagem para a cena seguinte, que pode ser feita através de cortes simples ou fusões.

Ainda para a melhor compreensão do roteiro abaixo, cumpre esclarecer o significado de alguns termos técnicos num pequeno glossário.

**BG:** abreviatura de *Background*: trilha sonora que fica ao fundo da cena, sem sobrepor-se ao áudio original, som de fundo.

**Close:** movimento de câmara na qual busca-se, através da aproximação com o *zoom*, enfatizar um detalhe.

**Corta para:** indicação de mudança de cena na qual acontece um corte simples.

**Créditos iniciais:** indicação de nome do filme, atores principais, diretor, produtor e roteirista, entre outras informações relevantes.

**Funde com:** indicação de mudança de cena na qual a câmara desfoca um objeto ou ambiente para tornar a focá-lo na cena seguinte.

**Lettering:** letreiro, texto escrito na tela seja de forma estática ou em movimento.

**Liga no áudio com:** tipo de passagem de cena na qual um som (música, efeito sonoro ou voz) começa no final de uma cena e continua no início da cena seguinte.

**Off:** texto dito por pessoa cuja imagem não aparece em cena.

**Panorâmica ou Pan:** movimento de câmara nos eixos horizontal ou vertical, dando uma visão geral do ambiente.

**Travelling:** movimento de câmara à esquerda ou à direita, para frente ou para trás, fora do seu eixo.

**Trilha sonora:** música utilizada para pontuar a ação.

Cabe esclarecer ainda que o roteiro possui algumas especificidades na sua formatação que podem parecer estranhas ou mesmo ocasionarem algum choque com relação ao que determinam as normas técnicas de redação científica. Por exemplo, o uso do negrito para indicar as rubricas de cada cena, a impossibilidade de serem explicitadas, da forma acadêmica, algumas citações ou ainda a ausência do uso do expediente de notas de rodapé.

A leitura do roteiro deve levar em consideração as possibilidades de "licenças poéticas" que só poderão ser compreendidas a partir de uma pré-disposição para lê-lo, imaginando-se as imagens ali descritas. Fenomenologicamente falando, essa maneira de ler o roteiro também propiciará a utilização da percepção sensível do leitor para captar além do imanente, do imediatamente dado, aquilo que o transcende, que se encontra além do aparente.

## 5.1 Roteiro: para deixar de ser sombra dos outros

Eu quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros.

Analfabeta de Recife, aluna de Paulo Freire, no Projeto de Educação para Adultos (1991, p. 113).

### CENA 01 – TELA DE COMPUTADOR - PÁGINA DE MSN

A câmara, em *close*, mostra pequenos textos que vão sendo escritos na tela de um computador, em mensagens de MSN, uma sucedendo a outra:

“Gente, tecnologia é tudo de bom!”.

“Quando pedem meu e-mail, eu passo o da minha filha mais velha”.

“Nós, professores, estamos pouco preparados para ter a tecnologia como estratégia pedagógica principal, mas a gente está caminhando pra isso”.

Funde com:

### CENA 02 – CADERNO PAUTADO ABERTO

*Close* nas mãos calejadas de uma mulher já idosa que acaba de aprender a escrever. Ela desenha essa frase no caderno: “Eu quero aprender a ler e a escrever, para deixar de ser sombra dos outros”.

Corta para:

### CENA 03 – BR 040/EXT./DIA

Uma panorâmica aérea acompanha a carreta que traz os computadores do Telecentro aproximando-se de Barbacena. A câmara fecha num *close* da faixa que decora a lateral da carreta “Ministério das Comunicações: computadores com acesso à internet para todas as escolas de Barbacena”. A câmara se afasta para mostrar novamente o caminhão pela estrada. A frase escrita na cena 02 toma conta da tela, apaga-se a primeira parte, deixando apenas o trecho “*Para deixar de ser sombra dos outros*”, que é o

título do filme. Entram os créditos iniciais. Ouve-se a introdução do dobrado “Cisne Branco”.

**Liga no áudio com:**

#### **CENA 04 – PRAÇA DOS ANDRADAS (BARBACENA)/EXT./DIA**

**Banda de música executa o dobrado “Cisne Branco” na praça repleta de autoridades, pessoas do povo e crianças de escola pública uniformizadas, em fila, ao lado de suas professoras.**

**Locutor (Off):** No dia 08 de maio de 2009, a cidade de Barbacena, na região da Serra das Vertentes, em Minas Gerais, fez festa para receber 374 computadores que iriam equipar os 34 Telecentros do projeto Barbacena Digital, executado pelo Ministério das Comunicações, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, a prefeitura da cidade e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, o IFET.

**A carreta chega na praça.**

**Locutor (Off):** O que essa carreta trazia era uma ferramenta para que 10 mil alunos e centenas de professores das zonas urbana e rural da cidade conquistassem sua alfabetização digital para, a exemplo do que pensava a camponesa analfabeta de Pernambuco, aluna de Paulo Freire, deixassem de ser sombra dos outros.

**Corta para:**

#### **CENA 05 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

**O *lettering* vai sendo digitado como se fosse numa tela de computador: “Quatro meses depois, 1º de setembro de 2009”**

**Corta para:**

#### **CENA 06 – PÁTIO E. M. EMBAIXADOR MARTIN FRANCISCO (CAIC)/EXT./DIA**

O então ministro das Comunicações, Hélio Costa, e a prefeita, Danuza Bias Fortes, descerram a placa que inaugura o primeiro Telecentro da cidade. Os presentes aplaudem.

Corta para:

### CENA 07 – TELECENTRO CAIC/INT./DIA

Ao som do refrão da música “Pela Internet”, de Gilberto Gil, (“Eu quero entrar na rede, promover um debate, juntar via internet um bando de tietes de *Connecticut*, criar meu *web site*, fazer minha *home-page*, com quantos *gigabytes* se faz uma jangada um barco que veleja”), as crianças tomam conta da sala e se apossam dos computadores. Risos, burburinho, dedos tímidos que procuram os teclados, olhos vidrados, expressões de surpresa. A trilha vai caindo em BG e ouve-se em OFF, um trecho do discurso da prefeita. O *lettering* identifica quem fala: “Discurso da prefeita Danuza Bias Fortes no dia da inauguração do primeiro Telecentro de Barbacena”.

**Prefeita (Off):** Essa conquista democratiza o acesso às novas tecnologias, sem distinção de classe social. As ferramentas tecnológicas facilitarão as pesquisas escolares de nossos estudantes, o uso de novas didáticas pelos professores e o uso cotidiano para a comunicação e o lazer.

Ouve-se o som característico do *Windows* sendo desligado e a tela fica preta.

Corta para:

### CENA 08 – PÁTIO E. M. JOSÉ MOREIRA/EXT./DIA

As crianças estão em fila esperando a hora de serem conduzidas à sala de aula pelas professoras. Em frente a elas, a sala do Telecentro, que tem uma porta de madeira protegida por uma grade, tudo fechado por três

cadeados. A câmara desfoca a imagem das crianças em fila para destacar, em primeiro plano, a placa “Telecentro” sobre a porta gradeada. As crianças em fila seguem, sobem a rampa em direção às salas de aula, deixando o Telecentro fechado para trás.

**Corta para:**

#### **CENA 09 – PORTA DO TELECENTRO/EXT./DIA**

*Close* na mão que destranca os cadeados e abre a grade e a porta do Telecentro.

**Corta para:**

#### **CENA 10 – TELECENTRO/INT./DIA**

A câmara executa uma panorâmica da sala mostrando os equipamentos do Telecentro, enquanto o locutor os enumera.

**Locutor (Off):** O projeto Barbacena Digital equipou todas as escolas municipais com Telecentros como esse, cada um deles dispõe de 11 computadores com acesso à internet banda larga, uma impressora, um projetor multimídia, um televisor, um DVD, *web cam*, armários, mesas e cadeiras. Ao todo o Governo Federal investiu R\$ 4,2 milhões nesse projeto, somados, além dos equipamentos, três centrais de distribuição de sinais, 66 antenas e a capacitação de monitores e professores.

**Corta para:**

#### **CENA 11 – CORREDOR E.M. JOSÉ MOREIRA/EXT./DIA**

Ouve-se a campainha que marca o fim da aula. As portas das salas se abrem e as crianças saem agitadas, correndo em direção ao pátio.

**Corta para:**

#### **CENA 12 – PÇA. ANDRADAS (BARBACENA)/EXT./DIA**

**Abre-se o baú da carreta e a câmara mostra que ela está repleta de caixas de computadores.**

**Locutor (Off):** Quando decidiu-se que as escolas públicas municipais de Barbacena seriam equipadas com terminais de computadores com acesso à internet de alta velocidade, buscava-se cumprir o que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, no que se refere à inserção da Tecnologia da Informação e da Comunicação no ambiente escolar.

**Corta para:**

### **CENA 13 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

**Enquanto o locutor fala, aparece o texto que ele diz, digitado na tela de um computador.**

**Locutor (Off):** “O aluno deve ser capaz de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (PCN, 2001: p. 8)

**Corta para:**

### **CENA 14 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

**Clipe de imagem da presença da Tecnologia da Informação e da Comunicação no dia a dia das pessoas. Fachadas de *lan houses*, pessoas usando *notebooks* nas ruas, falando ao celular, telas de Tv, joguinhos de computador, anúncios de cursos de educação a distância e publicidade de computadores.**

**Locutor (Off):** Diante da realidade que representa a presença da Tecnologia da Informação e Comunicação no cotidiano de todos nós, inclusive na sala de aula, esse projeto de pesquisa se dispôs a investigar a postura do professor diante da inserção dessa tecnologia nas práticas escolares.

**Corta para:**

### **CENA 15 – IMAGEM DA TERRA VISTA POR UM SATÉLITE**

Com o auxílio do *Google Earth* a câmara parte de uma imagem do planeta Terra e vai se aproximando num *zoom* muito rápido mostrando o contorno da América do Sul, do Brasil, de Minas Gerais e de Barbacena até focar no Pontilhão, ponto turístico que identifica a cidade de Barbacena.

**Locutor (Off):** Como recorte, escolheu-se trabalhar com a realidade das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da área urbana de Barbacena, em razão da implantação dos Telecentros nestes locais já estar concluída.

**Corta para:**

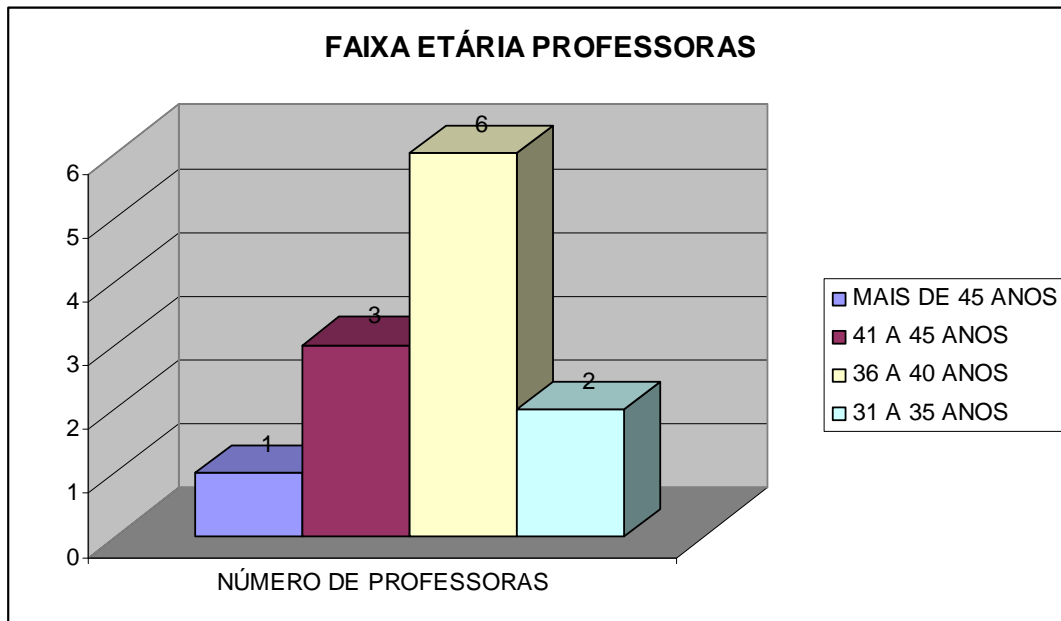
### **CENA 16 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

À medida em que o locutor vai informando os números, eles aparecem na tela como *lettering*.

**Locutor (Off):** Foram encaminhados 19 questionários às professoras que atuam em 11 escolas da rede, que oferecem o 5º ano do ensino fundamental. Desses, retornaram apenas 12, referentes a 07 escolas que atendem a um total de 352 alunos. A maioria das professoras pesquisadas têm entre 36 e 40 anos de idade.

**Surge na tela um gráfico mostrando:** 06 professoras de 36 a 40, 03 de 41 a 45, 02 de 31 a 35 e 01 com mais de 45 anos de idade.





**Em seguida volta o *lettering*, um letreiro que ilustra a fala do locutor, da seguinte forma, com as informações alternando-se na tela, de acordo com o texto dito pelo locutor: 9 concursadas. 8 com 10 anos de magistério. 03, quinze anos de magistério. 01, vinte anos de magistério. 12, com formação de nível superior. 08 pedagogas. 02, formadas em Normal Superior. 01, em matemática. 01 psicóloga. 01, além de pedagogia, formação em Letras. 08, pós-graduadas.**

**Locutor (Off):** A maioria dessas professoras, nove, é concursada. Oito atuam há no máximo dez anos, três até quinze anos e uma tem vinte anos de Magistério. Todas têm formação em ensino superior, sendo oito em Pedagogia, duas em Normal Superior, uma em matemática, uma em psicologia e uma das pedagogas também é formada em Letras. Oito delas possuem cursos de pós-graduação, a maioria destas, 06, em Psicopedagogia.

**Corta para:**

**CENA 17 – PORTA DO TELECENTRO/EXT./DIA**

**A grade na porta do Telecentro é fechada e os cadeados a trancam. A imagem é congelada e sobre ela surge o *lettering*, um letreiro que ilustra a fala**

**do locutor da seguinte forma, com as informações alternando-se na tela, de acordo com o texto dito pelo locutor:** 09 professoras utilizam o Telecentro. 03 professoras não usam o Telecentro. 02 não usam porque existe professora para o Telecentro. 01 não usa porque tem alunos demais. 25% das professoras pesquisadas não usam a tecnologia que a escola põe ao seu alcance.

**Locutor (Off):** Apesar de atuarem em escolas que dispõem de telecentros, apenas nove professoras o utilizam. Três delas informaram que não usam esse recurso. Duas afirmam que não o fazem porque já existe uma professora designada para isso e uma respondeu que não usa o Telecentro porque tem alunos demais. Ou seja, 25 % das professoras pesquisadas apesar de terem o recurso da tecnologia ao seu alcance, não o utilizam no seu cotidiano escolar, mostrando um claro desinteresse que pode ser fruto de um despreparo para lidar com a tecnologia instalada no Telecentro, uma vez que, na pergunta seguinte, a totalidade informou que utiliza algum tipo de tecnologia na sala de aula.

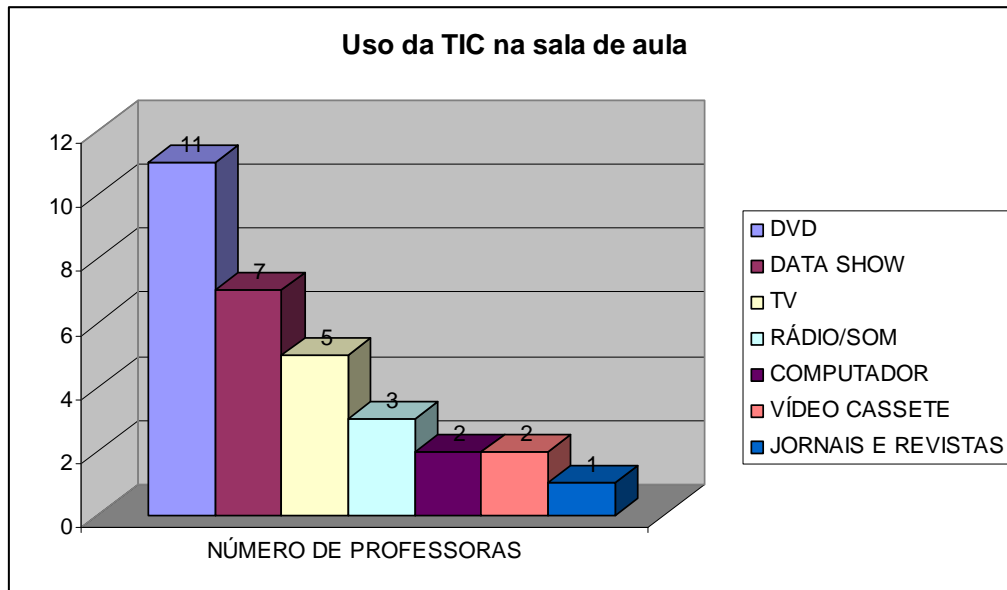
**Corta para:**

### **CENA 18 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

**Enquanto o locutor fala, um gráfico ilustra o seu texto.**

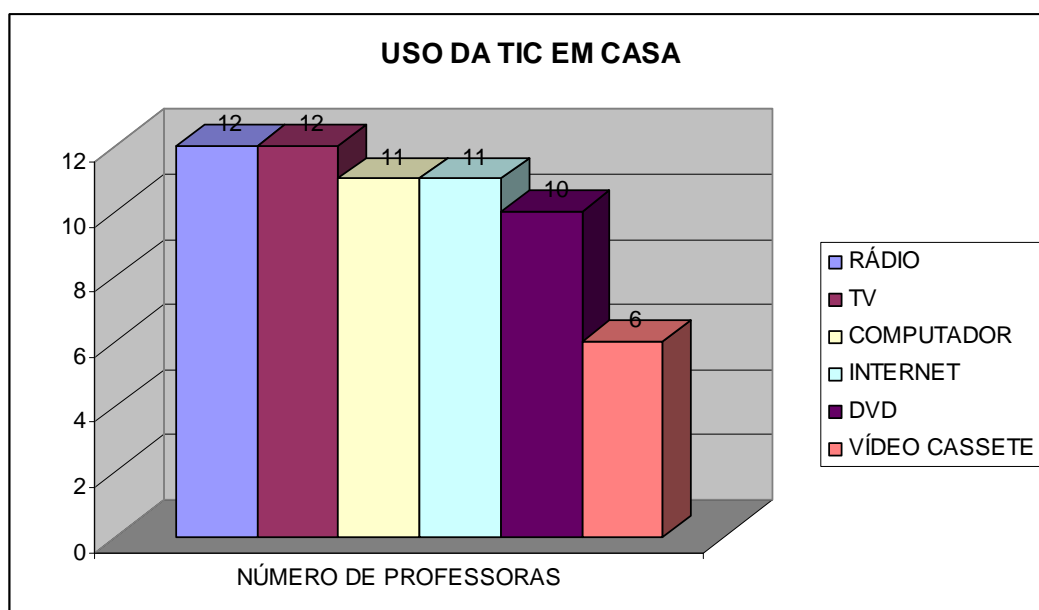
**Locutor (Off):** Apesar de três professoras não usarem os Telecentros das escolas, todas afirmam que utilizam algum tipo de tecnologia da informação e comunicação na sala de aula. Entre elas, a mais usada é o DVD, seguido pelo Data Show e pela TV.

**No gráfico, revelam-se os números:** DVD, 11; Data show, 07; TV, 05; Rádio/som, 03; Computador, 02, Vídeo, 02, Jornais e Revistas, 01.



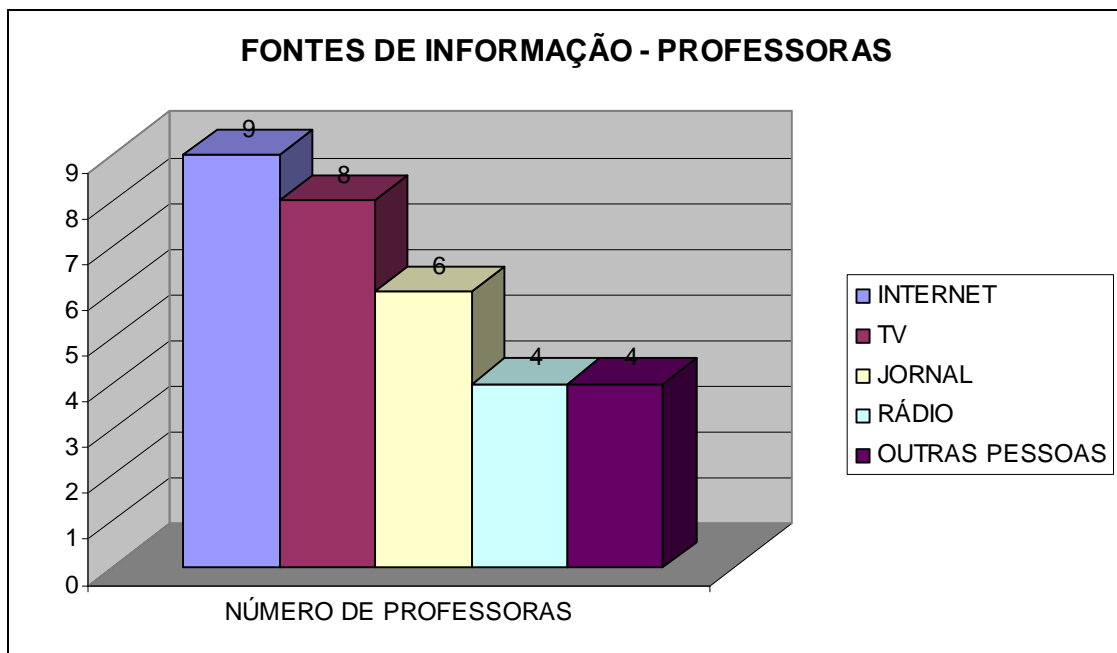
**Locutor (Off):** Em casa, todas convivem com a tecnologia e possuem rádio e tv e uma não tem computador nem acessa a internet. Essa mesma professora afirma que não usa o Telecentro, o que pode revelar uma dificuldade para lidar com essa tecnologia.

**No gráfico, mostram os números:** Rádio, 12; Tv, 12; Computador, 11; Internet, 11; DVD, 10; Vídeo cassete, 06.



**Locutor (Off):** Entre as fontes de informação, nove elegem a internet. A Tv aparece em segundo com oito indicações e o jornal em terceiro, com seis, o que mostra que a grande maioria das pesquisadas está integrada ao mundo tecnológico do Século XXI, buscando informar-se da forma mais moderna, via Internet.

**No gráfico, revelam-se os números:** Internet, 09; Tv, 08; Jornal, 06; Rádio, 04; Outras pessoas, 04.



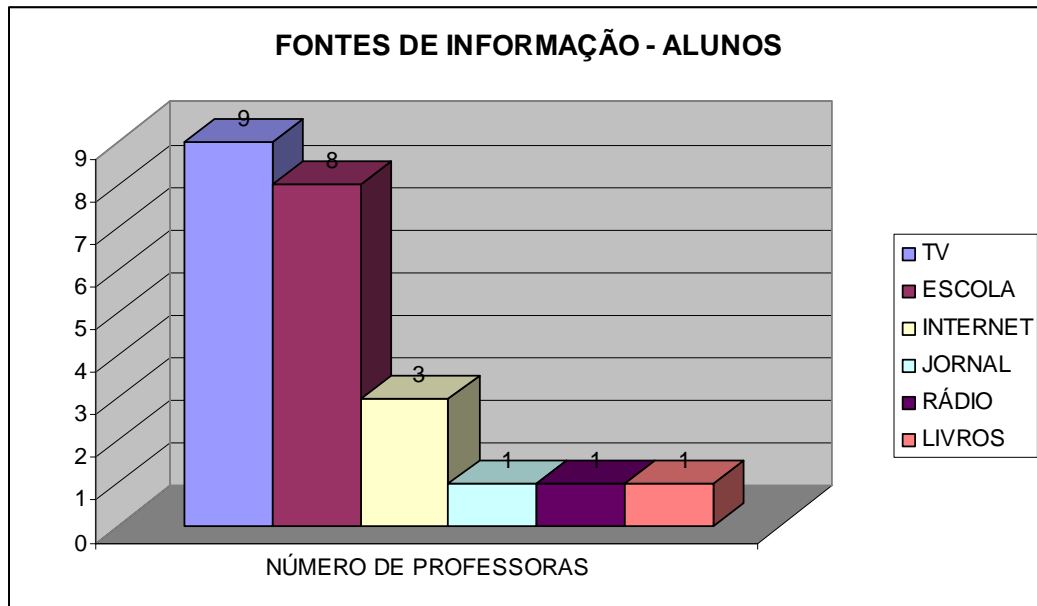
Em seguida surge o *lettering*, um letreiro que ilustra a fala do locutor da seguinte forma, com palavras ou expressões-chave alternando-se na tela, de acordo com o texto dito pelo locutor. Para melhor compreensão, essas palavras ou expressões estão indicadas, entre parênteses e em negrito, ao lado da fala do locutor, a seguir, sinalizando o momento em que surgirão na tela.

**Locutor (Off):** A maioria das professoras pesquisadas, nove, precisa de apenas duas horas por dia para se manter informada (**09 professoras. 02 horas para se informar**). Duas necessitam de até quatro horas (**02 professoras. 04 horas para se informar**) e uma precisa de menos de uma hora para informar-se (**01 professora.**

**Menos de 01 hora**). A maioria delas, onze, confia nas suas fontes de informação (**11 professoras confiam**) e apenas uma não confia (**01 não confia**), em razão do que ela chama de exageros da mídia (**Exageros da mídia**). Embora todas (**Todas**) elas afirmem que os alunos levam frequentemente os assuntos da mídia para discussão em sala de aula (**mídia na sala de aula**), quando perguntadas sobre a fonte de informação dos alunos, oito (**08 professoras**) ainda acreditam que a escola (**Escola**) cumpre esse papel, perdendo para a TV (**TV**), com nove indicações (**09 indicações**).

Isso mostra uma dificuldade por parte de 66,6% das professoras para perceber o real papel da escola no mundo moderno (**66,6% não percebem o real papel da escola na modernidade**), uma vez que o fato dos assuntos da mídia serem levados para a escola mostra que o espaço escolar está deixando de ser fonte de informação, para se transformar em local de debate (**Espaço escolar, lugar de debate**), mudando sua concepção de escola fechada, detentora única do saber, para a de escola aberta às informações globais (**De escola fechada a escola aberta**) e ainda corroborando o que defende Pierre Lévy (**Pierre Lévy**) quando menciona a ecologia cognitiva (**Ecologia Cognitiva**), que amplia as possibilidades de aquisição de conhecimentos para além do espaço formal da escola.

**No gráfico, revelam-se os números:** TV, 09; Escola, 08; Internet, 03; Jornal, 01, Rádio, 01; Livros 01.



**Corta para:**

### **CENA 19 – REPRODUÇÃO YOU TUBE**

Um vídeo de Caetano Veloso interpretando a música “Alegria, alegria” no Festival da Música Popular Brasileira da TV Record, em 1967, toma conta da tela, no seguinte trecho da música: “O Sol se reparte em crimes, espaçonaves, guerrilhas, em Cardinales bonitas, eu vou. Em caras de presidentes, em grandes beijos de amor, em dentes, pernas, bandeiras, bomba e Brigitte Bardot. O Sol nas bancas de revistas, me enche de alegria e preguiça. Quem lê tanta notícia?”. **A imagem do vídeo no *you tube* congela-se.**

**Funde com:**

### **CENA 20 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

Surge a tela inicial do Google e aparece, sendo digitada, a palavra “Mídia”, em seguida a tela é invadida por manchetes de jornais, imagens de artistas de Tv, *sítes* da Internet, anúncios publicitários, logomarcas.

**Locutor (Off):** A maioria das professoras pesquisadas identifica a mídia como o conjunto dos meios de comunicação, duas delas se confundem atribuindo à mídia o

que seria o seu produto, ou seja, as notícias, enquanto uma professora vai além e responde em seu questionário que a mídia é um espaço de força e poder, mostrando uma visão crítica com relação ao papel da mídia no mundo moderno.

**Corta para:**

**CENA 21 – SALA DE AULA/INT./DIA**

Num quadro negro está escrito, com giz, a palavra **Educação** seguida de um sinal de igualdade (=). À medida em que o locutor diz seu texto, uma mão feminina escreve os conceitos de educação informados pelas professoras pesquisadas, ao lado da palavra **educação** e a câmara fecha em *close*. Para facilitar a compreensão da cena, as palavras que serão escritas no quadro negro estão destacadas entre parênteses e em negrito, ao lado da fala do locutor.

**Locutor (Off):** Quanto ao conceito de Educação, a maioria liga o termo ao Desenvolvimento (**Desenvolvimento**) ou à Formação Integral do Ser Humano (**Formação integral**), três professoras ainda ligam a palavra ao conceito de instrução (**Instrução**), mostrando uma visão distorcida e antiquada do que seja a educação. Surgem ainda respostas isoladas que identificam a Educação com Formação (**Formação**), Integração Social (**Integração social**), Relacionamento (**Relacioanamento**) e Comportamento (**Comportamento**), Aperfeiçoamento (**Aperfeiçoamento**) e Aprendizagem (**Aprendizagem**).

A mão que escreveu apaga o quadro negro e liga um Data show, projetando sobre o quadro um *slide* onde se lê “Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC”. À medida em que o locutor menciona as respostas das professoras sobre o uso das Tics na sala de aula, o *slide* vai sendo trocado, aparecendo um resumo da resposta. Para maior compreensão do que se

pretende mostrar na cena, as respostas que serão projetadas estão destacadas entre parênteses e em negrito no texto do locutor.

**Locutor (Off):** No que se refere à opinião sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a maioria das professoras pesquisadas acredita que ela auxilia na aprendizagem, **(auxilia a aprendizagem)** o que pode se considerar uma resposta padrão, óbvia, sem uma reflexão ou aprofundamento maior. Apenas duas professoras mencionam aulas criativas e inovadoras, **(criatividade e inovação)** além de relacionarem as TICs à necessidade de motivação, **(Motivação)** opiniões que se afinam com o Paradigma Educacional Emergente.

**Corta para:**

#### **CENA 22 – TELECENTRO/INT./DIA**

O Telecentro está cheio de alunos usando os equipamentos. À medida em que o locutor lê seu texto, um *lettering* informa o resultado da pesquisa sobre o uso do Telecentro: Pesquisas na Internet, 09; Jogos, 04; Complementação de conteúdo, 02; divertimento, atividades lúdicas e busca de “coisas diferentes”, 01.

**Locutor (Off):** A maioria das professoras pesquisadas afirma que usa o Telecentro para pesquisas na Internet, em segundo lugar, vêm os jogos, duas respostas mencionam a complementação de conteúdo e somente uma afirma que no Telecentro pode haver divertimento, atividades lúdicas e busca de coisas diferentes, o que revela subutilização da tecnologia disponível e uma limitação da criatividade dos professores.

**Corta para:**

#### **CENA 23 – SALA DE AULA/INT./DIA**

Os alunos assistem a um DVD com uma historinha do Chico Bento



na qual ele tira uma nota baixa na escola, reclama falando sozinho que não é justo tirar nota ruim só porque não sabe quem inventou o telefone, nem decorou a tabuada de 5 e que a professora não pergunta nada do que ele sabe como, por exemplo, cuidar dos animais, arar a terra, semear, ordenhar vacas etc... Essa história, que tem 1 minuto de duração, faz parte de Chico Bento e suas historinhas, disponível no *link* <http://www.youtube.com/watch?v=ebywewBDOQk&feature=channel>.

Ao final dessa historinha, o vídeo continua sendo exibido, mas sem som, para que possamos ouvir o locutor.

**Locutor (Off):** Apesar de três professoras não utilizarem o Telecentro em suas escolas, todas as pesquisadas afirmaram que usam algum tipo de **Tecnologia** em sala de aula.

A partir daqui o *lettering*, o letreiro sobre a cena informa os números ditos pelo locutor. Para maior compreensão da cena, as palavras do letreiro estão destacadas entre parênteses e em negrito no texto do locutor.

**Locutor (Off):** Metade das professoras **(06)**, seis afirma que usa tecnologia na sala de aula para completar a teoria **(Completar teoria)**, sendo que uma **(01)** dessas reforça que usa a TIC para melhorar a aula, **(melhorar a aula)** quatro **(04)** responderam de maneira óbvia afirmando que usam a tecnologia para exibir vídeos **(exibir vídeos)** e projetar aulas **(projetar aulas)** e duas **(02)** professoras não responderam **(não responderam)** a essa pergunta em seus questionários, o que deixa claro que 50 % das pesquisadas não sabem informar qual o motivo pedagógico para incorporarem a TIC na sala de aula **(metade não sabe porque usar a TIC na sala de aula)**.

Corta para:

## CENA 24 – TELA DE COMPUTADOR

Um computador sendo inicializado. Depois que ele estiver pronto para uso, em sua tela aparecerão os dados informados pelo locutor. Para maior compreensão eles estão indicados entre parênteses e em negrito na fala do locutor.

**Locutor (Off):** Onze **(11)** das doze professoras pesquisadas afirmam que têm computador **(Têm computador)** em casa e utilizam a internet. **(utilizam a Internet)** Perguntadas sobre como utilizam o equipamento, a maioria das respostas, nove, **(09)** revela que o computador é utilizado apenas para digitação, **(digitação)** em segundo lugar, com cinco **(05)** respostas vem Pesquisa, **(Pesquisa)** seguida por Diversão, **(Diversão)** com quatro **(04)** respostas.

Quanto ao uso da Internet, a maioria das respostas, onze, **(11)** aponta para *Pesquisas*, **(Pesquisas)** em seguida vem Informação e Entretenimento, **(Informação e entretenimento)** com quatro **(04)** respostas, uso de *e-mail* **(e-mail)** com três **(03)** e estudo e planejamento de aulas **(estudo e planejamento de aulas)** com apenas uma **(01)** citação.

Essas respostas ajudam a compreender porque o Telecentro é subutilizado, uma vez que computador e internet para uso pessoal das professoras também não é aproveitado em toda a sua potencialidade, já que 75 % **(75%)** das pesquisadas fazem do computador uma moderna máquina de escrever, **(Máquina de escrever moderna)** usando-o apenas para digitação. **(digitação)**

Corta para:

## CENA 25 – PÁGINA DO GOOGLE

**Close** na página inicial do *site* de buscas do *Google*, quando digita-se a frase “Fonte de informação confiável”, o site faz a busca e aparece a

**informação de que existem 528.000 resultados para essa expressão.**

**Locutor (Off):** A principal fonte de informação das professoras pesquisadas é a Internet e, perguntadas se confiam nela, seis professoras afirmam que acessam *sites* confiáveis, sem explicarem de onde vem essa confiança, duas mostram a necessidade de formar sua própria opinião, para confiar e uma desconfia da fonte de informação em razão do que chama de exageros da mídia, ou seja, apenas 25% das entrevistadas mostram claramente alguma visão crítica sobre a mídia.

**Corta para:**

**CENA 26 – PÁTIO E.M. JOSÉ MOREIRA/EXT./DIA**

**Os alunos chegam para mais um dia de aula. Atravessam o portão, alguns sozinhos, outros levados pela mão por seus pais, outros em grupo, conversando entre eles. Enquanto o locutor fala, um *lettering* vai ilustrando suas informações que, para maior compreensão, aparecem em destaque entre parênteses e em negrito no texto do locutor.**

**Locutor (Off):** Todas as professoras pesquisadas afirmam que os alunos trazem para a sala de aula assuntos que repercutem na mídia. **(assuntos da mídia na escola)** Segundo elas em primeiro lugar estão notícias em geral **(Notícias)**, com sete **(07)** indicações, seguida por política e esportes **(Política/Esportes)**, com cinco **(05)**, violência, curiosidades, saúde e meio ambiente **(Violência/Curiosidades/Saúde/Meio ambiente)** com três **(03)**, além de exploração de crianças **(Exploração infantil)**, com duas indicações **(02)**. Perguntadas sobre como lidam com isso, a maioria, nove, **(09)** dizem promover debates em sala **(Debates)**, duas incentivam as pesquisas **(Pesquisas)** e apenas uma busca fazer conexão com o conteúdo formal **(Conteúdo formal)**, mostrando criatividade **(Criatividade)**, além de estar em consonância com o Paradigma Educacional

Emergente (**Paradigma Educacional Emergente**), no que se refere à visão holística da educação (**Visão holística**).

**Corta para:**

### **CENA 27 – TELA DE COMPUTADOR**

Enquanto o locutor fala, surge a tela inicial do *Messenger* (MSN), no espaço do *login* serão digitados uma de cada vez, as seguintes identificações: Professora 1, Professora 2 e Professora 3. Ao colocarem as senhas, aparecerão as respectivas páginas do MSN com as fotos que as identificam: Professora 1, uma mesa de professora em primeiro plano, com três livros empilhados e em cima deles uma maçã. Ao fundo, um quadro negro. Professora 2, uma imagem da fachada do Museu do *Louvre* e Professora 3, uma foto de um volume da *Enciclopédia Barsa*, num altar, como uma bíblia.

**Locutor (Off):** Para dar mais qualidade aos dados quantitativos apurados nos questionários, essa pesquisa ouviu três professoras do 5º ano de uma escola municipal da zona urbana de Barbacena (MG). Para garantir sua privacidade seus nomes serão preservados e elas serão identificadas a partir de agora como Professora 1, Professora 2 e Professora 3, do mesmo modo que seus rostos não serão mostrados, nem sua voz será ouvida. Ao invés disso, elas usarão o MSN para se comunicar.

**Funde com:**

### **CENA 28 – MSN PROFESSORA 1**

Close na foto da maçã na mesa da professora que ilustra sua página no MSN. A câmara abre para mostrar o que ela digita, sem revelar seu rosto: “Magistério é vocação. Mídia é indispensável, mas não tenho tempo pra Tv, nem participo de redes sociais.”

**Funde com:**

**CENA 29 – MSN PROFESSORA 2**

Na página do MSN a professora escreve com rapidez, usando a linguagem peculiar dos usuários de Internet, com muitas abreviaturas e simplificações. “Tecnologia é tdo de bom! Não há como o prof. competir com a tecnologia, nem se vestindo de palhaço. Tenho Orkut, MSN e Facebook e já viajei mto pela Net”. A câmara mostra o *Louvre* da sua foto do perfil.

**Funde com:**

**CENA 30 – MSN PROFESSORA 3**

Close da foto da sua página. A Balsa no altar, como uma Bíblia. A câmara abre para mostrar as letras sendo digitadas muito pausadamente, mostrando falta de habilidade com o teclado. “A Balsa era uma Bíblia. 100 % confiável. Se estava escrito na Balsa podia copiar porque era aquilo. Hoje eu vejo que nada é 100%, é confiável. O jogo educativo do Telecentro, o aluno não gosta muito não. Quando eles trazem assunto da mídia para a sala de aula, eu sempre trabalho assim, jogando uma coisa para eles, pra puxar, eu sempre jogo uma lição de moral. Então eles dizem assim: “ah, vai começar a palestra”.

**Corta para:**

**CENA 31 – QUADRO NEGRO**

Uma mão feminina escreve a giz no quadro negro a palavra Educação.

**Corta para:**

**CENA 32 – MSN PROFESSORA 1**

Close na foto da maçã sobre a mesa. A câmara se afasta e abre para mostrar o recado sendo escrito no MSN: “Educação é um processo contínuo. Não

é só aquilo que está no currículo, é muito mais abrangente. É tudo o que você está passando ali com o aluno, pro aluno, na rua...”. **Alguém que estaria interagindo com ela posta uma pergunta:** “Por que você se tornou professora?”. **Ela responde:** “Olha, parece que é uma coisa, uma vocação mesmo. Desde pequena eu colocava assim um monte de bonecas sentadas....”

**Funde com:**

### **CENA 33 – QUINTAL/EXT./DIA**

**Close num pequeno quadro negro, desses de brinquedo, apoiado num cavalete. A câmara abre para mostrar uma menina de 9 anos ao lado do quadro. À sua esquerda, uma pequena mesinha também de brinquedo com dois livros e uma maçã em cima deles e cinco bonecas sentadas, em pequenas cadeiras, de frente para o quadro negro. Enquanto fala, a pequena professora escreve a palavra bola no quadro.**

**Professora:** Hoje nós vamos aprender a escrever a palavra bola. B mais O, Bo....

**De repente ela se vira para as bonecas, com uma cara zangada e dá uma bronca.**

**Professora:** Suzy, ai, ai, ai. Eu já falei que é para fazer silêncio. Presta atenção menina, se não ficar quieta eu ponho pra fora de sala. **(Muda a expressão e ensaia um sorriso)** Vamos lá, todas comigo. B mais O, bo, L mais A, la . Bo..la. Todo mundo repete comigo. Bo..la.

**Corta para:**

### **CENA 34 – MSN PROFESSORA 2**

**Close na foto do Louvre no perfil da professora. A Câmara abre para mostrar uma mensagem chegando para ela:** “Quando você era estudante, a escola era interessante para você?” **A professora 2 escreve sua resposta:** “Era só

porque eu gostava de estudar. Eu lembro de uma professora de Didática falando com a gente na faculdade: vocês não podem pintar a florzinha vermelha de miolo amarelo” e quando eu era pequena a minha professora....”

**Funde com:**

**CENA 35 – SALA DE AULA DA PRÉ-ESCOLA/INT./DIA**

**Close num cartaz que mostra uma flor vermelha de miolo amarelo. A câmara Abre para mostrar a professora apontando para o cartaz e falando para os alunos.**

**Professora:** Agora, nós vamos pintar essa linda florzinha do jeitinho que está aqui, igualzinho, que é para ficar bem bonitinha. Assim, desse jeitinho: vermelhinha com essa partezinha de dentro, o miolinho, bem amarelinho.

**Na primeira carteira uma menina, que seria a Professora 2 criança, já estava pintando sua flor de azul. Ao ouvir a ordem da professora, pega uma borracha e tenta apagar o que já havia colorido.**

**Corta para:**

**CENA 36 – MSN PROFESSORA 3**

**Close na foto da Barsa como uma bíblia. Abre para mostrar uma mensagem que acaba de chegar: “A escola era interessante para você? Você achava a escola bacana?” Ela responde: “Eu gostava de estudar, mas ela não tinha nada de interessante. Eu tinha uma irmã que todo dia ela ia pra casa de cocô. E ela falava. Eu fazia mesmo cocô na calça só para ter que ir embora”.**

**Corta para:**

**CENA 37 – SALA DE AULA/INT./DIA**

**Numa sala de aula lotada as crianças, sentadas em carteiras antigas, de dois lugares juntos, os alunos recitam, em coro, a tabuada de 9, enquanto a**

**professora dessa turma, com uma régua na mão circula entre as carteiras.**

**Alunos:** 9 vezes 1, 9; 9 vezes 2; 18; 9 vezes 3, 27; 9 vezes 4, 36; 9 vezes 5, 45...

**De repente a professora passa por uma menina e sente um cheiro estranho.**

**Alunos:** 9 vezes 6, 54; 9 vezes...

**Professora:** Parou, podem parar. O que é isso aqui? **(Levanta uma menina)** Ah não, de novo, não. Cocô nas calças outra vez. É a terceira vez nessa semana. **(As crianças riem escondido)** Vamos, pode ir saindo, passa na Secretaria e depois, direto pra casa.

**A menina se levanta e pisca para sua coleguinha, com um rizinho de satisfação. A professora continua.**

**Professora:** 9 vezes 7?

**Alunos:** 63; 9 vezes 8, 72; 9 vezes 9, 81; 9 vezes 10, 90.

**Corta para:**

### **CENA 38 – QUADRO NEGRO**

**Close na mão que escreve no quadro negro a palavra mídia.**

**Corta para:**

### **CENA 39 – MSN PROFESSORA 1**

**Ela digita uma mensagem no MSN.** “Mídia é indispensável e a escola não pode ficar alheia a isso, porque os meninos já têm acesso a isso lá fora, então tem que trazer pra sala de aula para enriquecer o currículo”. **Outra pessoa digita uma pergunta:** “Você criança, qual era sua relação com a mídia, com jornal, rádio, tv? **Ela responde:** “Jornal eu gostava muito e ficava torcendo para chegar o sábado e eu ler o jornal que meu pai assinava, agora tv minha mãe não deixava eu ver.”

**Corta para:**



### **CENA 40 – SALA DE ESTAR/INT./NOITE**

No *Lettering*, no letreiro aparece a informação do ano em que acontece a cena: 1971. *Close* de uma Tv em preto e branco, na qual aparece a abertura da telenovela “Minha Doce Namorada”. A câmara abre para mostrar pai e mãe assistindo à telenovela. Uma menina de 9 anos chega e senta-se para assistir também. Na tela, Regina Duarte e Cláudio Marzo se beijam.

**Mãe:** Ai meu Deus! Que pouca vergonha! Anda, tapa o rosto, tapa o rosto.

**A menina obedece. Quando o beijo termina, a mãe ordena.**

**Mãe:** Já pro seu quarto. Está na hora de dormir. Eu já falei que não quero você vendo televisão, isso atrapalha os estudos. Já por quarto, menina.

**Corta para:**

### **CENA 41 – MSN PROFESSORA 2:**

**Ela digita:** “Jornal e revista eu conheci na escola, logo quando comecei a estudar na creche. Televisão tinha uns programas permitidos. Meu pai nunca deixou a gente ficar até tarde. Podia assistir televisão sábado à tarde, no domingo, via os programas de desenho e Os Trapalhões que era assim, o máximo”. **Começa a tocar a trilha sonora do programa Os Trapalhões.**

**Liga no áudio com:**

### **CENA 42 – CLIPE**

**Ao som da música tema do programa “Os Trapalhões” assistimos a um clipe com momentos marcantes do programa, em sua formação original. Dedé, Didi, Mussum e Zacarias.**

**Corta para:**

### **CENA 43 – MSN PROFESSORA 3**

**Ela digita:** “Televisão tinha os horários. Meu pai só olhava pra gente, a

gente sabia que tinha que sair. Não precisava nem falar aquilo. “Censura 12 anos.”

**Funde com:**

**CENA 44 – TELA DE TV**

**Close num antigo Certificado de Censura projetado numa tela de Tv como era obrigatório por lei na época do governo militar, antes do início de qualquer atração exibida pelas emissoras de televisão no Brasil.**

**Locutor (Off):** Censura 12 anos.

**Corta para:**

**CENA 45 – MSN PROFESSORA 3**

**Ela continua digitando:** “Eu vejo, por exemplo, programas de televisão que há 30 anos a gente assistia, Vila Sésamo, era uma coisa que só trazia coisas boas. Hoje eu vejo tudo diferente. Às vezes a minha menina tá assistindo alguma coisa e eu tenho que parar para assistir com ela, para eu ver. Será que ela pode estar assistindo aquilo. Então assim, é meio restrito lá em casa. A Nani ela gosta de assistir, e cobra da gente. Cobra da gente o momento de família.

**Corta para:**

**CENA 46 – SALA DE ESTAR/INT./NOITE**

**Close na TV que exhibe o programa Super Nani, do SBT, no momento em que ela reúne país e filhos para o que chama de “Momento de Família”. Em frente à Tv, a mãe e suas duas filhas, uma adolescente, com 15 anos e outra, mais nova, com 9 anos de idade.**

**Filha mais nova: (Grita)** Ô pai, só falta você pro Momento de Família, vem pra cá. A gente tem que conversar agora, vem.

**O pai chega na sala e senta-se junto com o restante da família, para assistir ao programa .**

**Corta para:**

**CENA 47 – QUADRO NEGRO**

Close na mão que escreve no quadro negro a palavra “Tecnologia”

**Funde com:**

**CENA 48 – MSN PROFESSORA 2**

Vários *Emoticons*, aquelas figuras como carinhas sorridentes ou tristes que são usadas para expressar emoções na Internet, aparecem na página do MSN da Professora 2. São carinhas alegres, saltitantes, que mostram felicidade. Em seguida ela digita: “Gente, tecnologia é tudo de bom!” E enche a tela com mais *Emoticons*.

**Funde com:**

**CENA 49 – CLIPE**

Imagens de evoluções tecnológicas ao alcance das pessoas comuns. Computadores, dos mais antigos aos mais novos, celulares de última geração, aparelhos de TV do preto e branco às telas gigantes de LCD digital, caixas eletrônicos de banco, carros com computadores de bordo, etc.

**Corta para:**

**CENA 50 – MSN PROFESSORA 2**

Ela continua digitando: “Meu primeiro contato com computador foi por causa do meu pai, em oitenta e poucos, ele tinha feito um curso lá para o lugar que ele trabalhava. Chegou em casa com uma apostila , aí eu falei, quero ver isso. Em 93, fui fazer um curso no Senac, a gente desmontava máquina, era operador de micro.”

**Corta para:**

**CENA 51 – SALA DE AULA SENAC/INT./DIA**

Vários alunos diante de computadores antigos desmontados. A câmara acelera e eles começam a montar as máquinas. Uma moça, que seria a Professora 2, termina de montar o seu, quando olha em volta e percebe, desolada, que sobraram várias peças.

Corta para:

#### CENA 52 – MSN PROFESSORA 2

**Ela continua digitando:** “Quando começaram os cursos de Telecentro eu já quis entrar. Eu queria usar aquilo na escola, de alguma forma, com os meninos. O acesso que eles tinham era nenhum. E eu achava que se a gente tinha acesso, eles também tinham que ter. Hoje, eles no computador, eles têm tudo, eles vem pra sala, eles conversam com a gente coisas que eu não sabia”.

Corta para:

#### CENA 53 – TELECENTRO/INT./DIA

**Imagens das crianças utilizando computadores numa aula no Telecentro. Três ou quatro em volta de cada máquina, disputam para ver quem fica diante da tela e usa o teclado.**

Corta para

#### CENA 54 – MSN PROFESSORA 1

**Chega uma mensagem com uma pergunta:** “Como é que foi seu primeiro contato com o computador?” **Ela responde:** “Assim, parecia uma coisa do outro mundo, né. Entregaram as caixas do meu primeiro computador. Aí, eu falei. Ih, tem que arrumar um técnico para instalar. Aí instalou. Depois eu nem sabia onde começava. Ih, tem que arrumar um professor para me ensinar.”

Corta para:

#### CENA 55 – ESCRITÓRIO CASA PROFESSORA 1/INT./DIA

**A professora 1 está de frente para o seu computador, atrás dela um professor com prancheta na mão, ensina.**

**Professor:** Nossa primeira lição, ligar o computador. Procure o botão onde está escrito a palavra “on” e pressione-o com firmeza.

**A professora segue as instruções do professor, a câmera fecha num close da tela do computador que começa a funcionar.**

**Funde com:**

### **CENA 56 – MSN PROFESSORA 3**

**Close na foto da Barsa como Bíblia. Abre para mostrar a mensagem que está sendo digitada ; “Nem e-mail eu tenho, Quando pedem meu e-mail, dou o da minha filha mais velha. O celular eu comecei a usar esse ano, por causa da minha filha e aí eu saio, eu ando com ele pra todo lado, por causa dela, por saber que eu tenho que comunicar, mas nessa parte assim eu fico bem longe.**

**Corta para:**

### **CENA 57 – QUADRO NEGRO**

**Close na mão que escreve no quadro negro a frase: “Tecnologia na sala de aula”**

**Corta para:**

### **CENA 58 – MSN PROFESSORA 1**

**Uma mensagem chega para ela: “Você diz que a tecnologia pode ser uma estratégia pedagógica adicional. Porque não pode ser a principal?” Ela responde: “Eu acho que nós, professores, nós estamos pouco preparados para tê-la como principal, mas a gente está caminhando pra isso”.**

**Corta para:**

### **CENA 59 – SALA DE AULA/INT./DIA**

Numa sala de aula tradicional, a professora, de costas, está escrevendo no quadro negro um texto extenso sobre História do Brasil, contando a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, enquanto, em silêncio, os alunos, entediados, apenas copiam.

**Corta para:**

#### **CENA 60 – MSN PROFESSORA 1**

**Ela recebe outra mensagem:** “você diz que a tecnologia ajuda o aluno a ficar disciplinado, por que? “ **Ela responde:** “Aquilo é uma coisa, assim, do mundo deles, então desperta, assim, aquela vontade. Então eles concentram mais, têm mais vontade.”

**Corta para:**

#### **CENA 61 – MSN PROFESSORA 2**

**Ela digita uma mensagem:** “Eles se divertem com jogos, mas eles acham que jogam por jogar, mas acabam aprendendo com esse jogo, porque vídeo game, dependendo do jogo, televisão, dependendo do programa que você assiste e o computador ele consegue desenvolver a concentração do menino. Ele consegue despertar para outras situações.” **Ela recebe uma mensagem:** “E na sala de aula com quadro e giz?”

**Corta para:**

#### **CENA 62 – SALA DE AULA/INT./DIA**

Ouve-se uma trilha sonora de música circense. Numa sala lotada, os alunos fazem algazarra. A professora faz uma entrada triunfal, vestida de palhaço, faz malabarismos com bolas, arcos, dá cambalhotas e, por último, engole fogo. Os alunos não se interessam nem um pouco pela sua performance e continuam a bagunça, até que ela deixa tudo de lado, tira um

notebook da bolsa e as crianças gritam, aplaudem e, imediatamente cessam a algazarra.

**Corta para:**

**CENA 63 – MSN PROFESSORA 2**

**Ela digita:** “Não adianta a gente colocar uma peruca azul, um nariz vermelho e tentar fazer um malabarismo lá na frente. Se tiver um computador do lado, o menino vai continuar olhando pro computador e você vai ser o palhaço que tá ali.”

**Corta para:**

**CENA 64 – MSN PROFESSORA 3**

**Ela digita:** “Agora o que eu percebo é que os jogos que você passa não são de interesse da maioria. Eles querem é corrida, alguma coisa mais violenta, então eles mesmos não interessavam muito pelos jogos educativos. Os meninos, moto, carro; as meninas muita coisa de beleza, a *Barbie* modelo. E no período livre tem que ficar de olho na palavra que eles digitam no *Google* para ver onde eles vão, é bem complicado.”

**Corta para:**

**CENA 65 – TELECENTRO/INT./DIA**

**Um grupo de meninas entre 9 e 10 anos de idade está em volta de um computador e uma delas digita no *síte* de buscas do *Google* a expressão “*Barbie* modelo”, aparecem as respostas, elas escolhem um jogo e começam a brincar de vestir a boneca com roupas especiais para festas e também a maquia-la.**

**Locutor (Off):** Pensar a tecnologia na sala de aula de maneira óbvia, como nos jogos educativos, impede o professor de usar sua criatividade para motivar os alunos

no uso do computador da maneira como eles o utilizam no seu dia a dia, sem o peso da finalidade educativa. Esse jogo da Barbie, por exemplo, pode complementar um conteúdo de matemática, através de exercícios que envolvam o preço das roupas, da maquiagem e assim cumprir uma função educativa, sem que essa tenha sido sua finalidade inicial.

**Corta para:**

### **CENA 66 – MSN PROFESSORA 2**

**Ela recebe uma mensagem:** “Você acha que tem muito professor que deixa o menino jogar, por nada?” **Ela responde:** “Do mesmo jeito que alguns anos atrás tinha o vídeo. “Ah, vamos assistir um filme”. Sem ter um porquê, um fundo, o que nós vamos tirar daquele filme. “Ah, tô muito cansada levo os meninos pro vídeo, ah tô muito cansada, levo os meninos pro computador”.

**Corta para:**

### **CENA 67 – QUADRO NEGRO**

**Close na mão que escreve no quadro negro a expressão “a mídia na sala de aula”.**

**Corta para:**

### **CENA 68 – COMPUTAÇÃO GRÁFICA**

**Montagem com manchetes de jornal, fotos de revista e trechos de reportagens de Tv sobre reforma agrária e o Movimento dos Sem Terra.**

**Funde com:**

### **CENA 69 – MSN PROFESSORA 2**

**Ela digita:** “Quando eles levam assuntos da mídia pra sala de aula é muito bacana. Reforma agrária, MST, eles já têm opinião formada. Eu aceito muito, mas eu não posso politiza-los e falo que eles estão muito novos ainda para certas



opiniões.”

**Corta para:**

### **CENA 70 – MSN PROFESSORA 3**

**Ela recebe uma mensagem:** “Quando você para a aula para discutir um assunto da mídia levado pelos alunos, você acha que esse tempo é um tempo que você ganhou ou perdeu?” **Ela responde:** “Eu acho que eu ganhei. Eu estou sempre assim puxando a orelha, eu sempre jogo numa lição de moral”.

**Corta para:**

### **CENA 71 – SALA DE AULA/INT./DIA**

**Na sala de aula cheia, a discussão é sobre o Caso Bruno, goleiro do Flamengo, acusado de ser o mandante do assassinato de uma namorada. A professora colou no quadro negro recortes de jornais que falam do assunto, enquanto o debate virou um falatório só, com todos falando ao mesmo tempo. De repente, a Professora 3 põe ordem na sala.**

**Professora 3:** Chega! Silêncio! Agora eu é que vou falar. Atenção, todo mundo quieto.

**Aluno:** Ih, vai começar a palestra.

**Professora 3:** Presta atenção, tudo tem que ver o lado bom, é porque tudo tem uma consequência, e você sempre vai ter alguém que quer te puxar para o lado do crime. Então tem que ver o final e a consequência. Nesse caso do goleiro Bruno, olha só, ganhou tanto dinheiro, mas não soube trabalhar.

**Corta para:**

### **CENA 72 – MSN PROFESSORA 1**

**Ela digita:** “Quando um aluno traz um tema da mídia pra sala, eu dou espaço pra ele. Às vezes a gente troca ideia, comenta, e às vezes, dali, o que não é

do conhecimento deles eu digo que na próxima aula vamos pesquisar no Telecentro”.

**Corta para:**

### **CENA 73 – QUADRO NEGRO**

**Close na mão que escreve no quadro negro a palavra: “Telecentro”.**

**Corta para:**

### **CENA 74 – MSN PROFESSORA 1**

**Ela escreve:** “Telecentro? Eu adorei, né. Porque é mais uma ajuda ali pro professor e a gente percebe que os meninos ficam mais motivados. Eles buscam mais, é diferente de você estar ali só quadro e giz.” **Chega uma pergunta:** “Como é que o Telecentro contribui para que você tenha uma aula enriquecida?” **Ela responde:** “Determinado tema que eu me proponho a trabalhar naquele dia, aí eles pesquisam, eles têm acesso a vídeos, fotos, então, assim, enriquece aquele tema trabalhado na sala de aula”.

**Corta para:**

### **CENA 75 – MSN PROFESSORA 2**

**Ela escreve:** “Eu acho mesmo que criança tem mais é que ir pra frente do computador. Eu acho que monitorado também. Não pode ser muito aberto, mas eles têm isso em casa, se a gente não trazer isso pra escola. Já é chato, né? Fica mais chato ainda.”

**Corta para:**

### **CENA 76 – PÁTIO ESCOLA JOSÉ MOREIRA/EXT./DIA**

Num *travelling* a câmara mostra a sala do Telecentro fechada com uma porta gradeada e três cadeados.

**Corta para:**

### **CENA 77 – MSN PROFESSORA 2**

Ela recebe uma mensagem: *“E você acha que hoje o Telecentro funciona plenamente?”* Ela responde: “Não, plenamente, não. Ainda tem muita professora com resistência. Tem gente que diz que não sabe mexer, que os meninos sabem mais que eles. Ainda tem gente com resistência a entrar na sala”.

**Corta para:**

### **CENA 78 – MSN PROFESSORA 3**

Ela digita: “Eu acho que é uma vivência diferente pra eles, porque escola pública, a grande maioria, geralmente, não tem essa aparelhagem toda, assim, esse amparo”.

**Corta para:**

### **CENA 79 – RUA XV (BARBACENA)/EXT./DIA**

Ao som do dobrado Cisne Branco, a carreta que traz os computadores dos Telecentros entra na avenida e para no engarrafamento. **Destaque para a faixa** “Computadores com acesso a Internet para as escolas de Barbacena”. **Nas calçadas, algumas pessoas passam indiferentes, outras olham com admiração e fazem comentários. Uma criança uniformizada, com uma mochila às costas, passa apressada, sem olhar o caminhão.**

**Corta para:**

### **CENA 80 – CLIPE**

Ainda ao som do dobrado Cisne Branco, vamos mostrar um clipe com imagens aéreas das 07 escolas que fizeram parte da pesquisa, começando pela Escola Municipal Embaixador Martin Francisco, o Caic, cuja arquitetura moderna do seu prédio contrasta com o entorno de residências pobres do bairro onde está instalada.

**Locutor (Off):** Todas as escolas de Barbacena têm computadores com acesso à Internet, o que significa que a orientação do PCN quanto ao uso da tecnologia da informação e da comunicação na sala de aula está sendo seguida. Mas será que o aluno que estuda nessas escolas, conforme sugere esse mesmo PCN, é capaz de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos e, conseqüentemente, está deixando de ser sombra dos outros?

Para que isso de fato aconteça é preciso também que o professor saia da sombra dos métodos e procedimentos de um passado em que o quadro e o giz imperavam. O que essa pesquisa nos revela é que os professores compreendem a importância da inserção da tecnologia na sala de aula, mas, em sua grande maioria, ainda encaram os computadores que lotaram aquela carreta como simples ferramentas, um recurso novo, moderno, mas que está sendo subutilizado. Isto é, ainda não se sentem à vontade para melhor interagir com a tecnologia, coisa que a maioria dos alunos já faz no seu dia a dia, de forma natural, lúdica.

Cada vez que uma criança senta-se à frente de um desses computadores recebidos com festa pelas autoridades, para apenas usar jogos educativos, sem que esse mundo novo da tecnologia seja incorporado à escola com criatividade, perde-se uma chance imensa de desenvolver potencialidades, impedindo que essa criança deixe de ser sombra dos outros.

Para que isso mude, será preciso investir numa capacitação do professor de acordo com os princípios da Educomunicação. Esse professor que traz consigo as distorções de um relacionamento com a mídia e a tecnologia, construído ao longo de sua vida, pautado pela passividade e distanciamento, precisa também deixar de ser sombra dos outros desenvolvendo seu senso crítico e sendo estimulado à

criatividade muito mais do que à mera utilização técnica do computador, da internet ou dos joguinhos educativos.

**Corta para:**

**CENA 81 – PÁTIO E.M. JOSÉ MOREIRA/EXT./DIA**

**No pátio vazio, a câmara encontra a porta do Telecentro fechada com grades e três cadeados, enquanto em *off*, ouve-se um trecho do discurso da prefeita. O *lettering* esclarece de quem é a voz que se ouve:** Discurso da prefeita de Barbacena, Danuza Bias Fortes, na solenidade de inauguração do primeiro Telecentro da cidade.

**Prefeita (*Off*):** Essa conquista democratiza o acesso às novas tecnologias, sem distinção de classe social. As ferramentas tecnológicas facilitarão as pesquisas escolares de nossos estudantes, o uso de novas didáticas pelos professores e o uso cotidiano para a comunicação e o lazer.

**Corta para:**

**F I M**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim como se faz presente no mundo contemporâneo, a mídia também se instala na sala de aula. Essa constatação que motivou a realização desta pesquisa ficou clara através de revisão bibliográfica, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, assim como se buscou, através da interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, dimensionar o impacto da inserção da TIC nas práticas escolares e a postura dos professores diante disso.

Ao final desta investigação, chega-se à conclusão de que esse impacto é muito significativo, enquanto o posicionamento dos professores, na sua maioria, é de aceitação, sem muito entusiasmo, basicamente por desconhecerem as possibilidades pedagógicas que podem estar agregadas à TIC num cenário de mudanças, marcado pela emergência de um novo paradigma educacional.

Historicamente, no percurso da educação brasileira, as mudanças que se impuseram às escolas, foram exatamente isso: imposições, de cima para baixo, algumas com boas intenções, outras nem tanto. Com a inserção da tecnologia na sala de aula, portanto, não poderia ser diferente.

Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam a necessidade de derrubar os muros da escola para que ela saia da clausura e seja inserida numa dimensão planetária, incluindo a tecnologia nas suas práticas, os professores, que trabalharão com essas tecnologias, pouco sabem do que se trata, ou melhor, sabem que as escolas agora têm computadores, mas, em sua maioria, não perceberam como utilizar essa ferramenta para uma educação emancipadora e contemporânea.

Esta pesquisa analisou uma realidade singular no universo da educação pública brasileira, num cenário privilegiado se comparado com o restante da rede pública de ensino do país, isso porque a cidade de Barbacena (MG), graças a um projeto do Ministério das Comunicações, dispõe de 100% das suas unidades da rede municipal equipadas com Telecentros dotados de computadores ligados à internet de alta velocidade, impressoras e *web cans*.

Acontece que a presença do recurso material, tecnológico, recebido com festa pelas autoridades na cidade, não garante, em absoluto, a inovação nos processos educacionais que as recomendações dos PCN, a legislação ou o Paradigma Educacional Emergente apregoam, isso porque falta integrar as professoras nesse processo.

A pesquisa revelou que essas professoras, que, na média, têm entre 36 e 40 anos de idade, entendem que precisam inserir a tecnologia no seu fazer pedagógico, mas não sabem como. A maioria não exercita sua criatividade na hora de usar os recursos disponíveis no Telecentro e 25% delas nem por lá aparecem, resistentes que estão a essa novidade.

Essas profissionais da Educação têm consciência do que é a mídia em sua acepção mais comum, na sua grande maioria percebem o percurso que a Educação precisa traçar nessa sociedade globalizada contemporânea, são consumidoras de tecnologia, têm computadores em casa, navegam na Internet, mas ainda não sabem como transpor para a sala de aula esse mundo novo, que já faz parte do cotidiano de seus alunos.

A grande maioria ainda acredita que é na Escola que essas crianças vão buscar o conhecimento, vão se informar, ou seja, desconhecem a realidade da Ecologia Cognitiva, especialmente o papel da mídia nesse processo, e tratam o

computador, a internet, o DVD, o *data show* apenas como uma nova ferramenta educativa, bastante semelhante, em sua essência pedagógica, às cartilhas de ontem ou aos livros didáticos de hoje. Isto é, sem explorarem todas as potencialidades que a tecnologia lhes oferece.

Enquanto os alunos estão familiarizados com a tecnologia, elas resistem. Enquanto os alunos se informam pela mídia, elas acreditam que o conhecimento reside confinado nos muros da escola, isso porque enquanto a cidade recebeu um caminhão de computadores, as professoras, por sua vez, carecem de maiores informações sobre a forma de integrá-los ao seu dia-a-dia pedagógico, o que poderia ser resolvido através de cursos de capacitação e de formação continuada mais frequentes.

Essas professoras, que tinham horários para ver Tv quando crianças e que assistiram admiradas à chegada dos primeiros computadores pessoais em suas casas, enxergam a Comunicação e a tecnologia como estranhos ao mundo da Educação.

Enquanto as teorias da comunicação evoluíram para as mediações, que dão voz ao receptor, e a escola deixa de lado o centralismo no professor para chegar ao protagonismo do sujeito construtor do próprio conhecimento, a tecnologia ainda não encontrou seu lugar nas escolas públicas brasileiras, que podem estar conectadas ao mundo via Internet, mas ainda não conseguiram conectar seus professores com o universo das infinitas possibilidades pedagógicas que a tecnologia encerra.

Isso fica evidente na análise revelada por esta pesquisa realizada num município do interior de Minas Gerais que introduziu a tecnologia nas suas escolas para que os alunos fossem capazes de adquirir e construir conhecimentos utilizando



diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, conforme preconizam os PCN.

No entanto, essa alfabetização tecnológica que, em tese, permitiria a essas crianças deixarem de ser sombra dos outros, ainda está longe de acontecer de verdade, porque as professoras sabem que devem usar o Telecentro, acham válido que nele seja possível ampliar o conteúdo formal com a possibilidade de pesquisas na Internet ou ainda com a utilização dos joguinhos educativos instalados nos computadores, mas não avançam muito mais do que isso.

Usar a Internet como a velha Enciclopédia Barsa, só para pesquisar, ou sofisticar o livro didático transformando-o em joguinho educativo de computador ainda é muito pouco diante das possibilidades infinitas do uso dessa ferramenta tecnológica, para que o aluno seja capaz de tornar-se sujeito no seu processo de emancipação através da Educação e não apenas um mero depositário de conhecimentos, agora via tecnologia.

Ao optar pelo caminho fenomenológico para representar a análise os dados, a intenção era não apenas a de interagir com o objeto da pesquisa evitando o sobrevoo, mas também permitir que a percepção sensível do pesquisador colaborasse para encontrar respostas à seguinte indagação: qual a postura dos professores do 5º ano do ensino fundamental de Barbacena, diante da inserção da TIC nas suas práticas escolares?

A imagem mais significativa que emerge dessa inserção fenomenológica é a da porta de um Telecentro fechado com grades e cadeados, com os computadores preservados, a salvo, enquanto as crianças assistem a aulas tradicionais copiando exercícios escritos a giz num quadro negro.

As grades do Telecentro se abrem, é verdade, nas horas “certas”, de acordo com o que se convencionou, para atender às especificidades de cada escola e quando os alunos tomam posse desse espaço ele, na maioria das vezes, é utilizado com muito boas intenções para suas finalidades educativas.

No entanto, boas intenções à parte, o problema reside justamente nessa expressão “finalidades educativas” e no que ela significa para cada uma dessas professoras encarregadas de levar os alunos para além das grades do Telecentro.

De acordo com o conceito de Ecologia Cognitiva, o conhecimento está em toda parte e as “finalidades educativas” da Internet e dos computadores podem estar além das pesquisas na Internet/Barsa ou nos livros didáticos travestidos de joguinhos educativos.

Quando a escola ignora o uso cotidiano da tecnologia, que já faz parte da vida do aluno, e apenas adapta sua pedagogia tradicional às possibilidades tecnológicas do computador ou da Internet, vistas, nesse caso, como apenas mais uma ferramenta didática, o resultado do uso do Telecentro não é muito diferente do que se fazia na sala de vídeo exibindo filminhos para distrair os alunos.

O Paradigma Educacional Emergente, que se preocupa com uma visão holística, abrangente, total, do aluno como sujeito construtor do seu conhecimento, está afinado com o uso da tecnologia em sala de aula e, principalmente, com a valorização da ludicidade.

Ora, para um menino ou uma menina do 5º ano do Ensino Fundamental, em pleno Século XXI, não existe nada mais lúdico do que usar um computador, porém, com liberdade, da maneira como usa em casa ou numa *lan house*, sem nenhum pretexto educativo.

Nesse caso, caberá ao professor, devidamente capacitado e motivado, a tarefa de fazer o *link*, a ligação entre o uso cotidiano da Internet ou do computador pelos seus alunos com o conteúdo didático que lhe cabe dividir, ou melhor, mediar com o aluno.

No entanto, para agir dessa forma é necessário que o professor tenha um entendimento maior do que significa usar a tecnologia na sala de aula como algo além da mera obrigação burocrática de cumprir uma política de governo, e o entendimento só virá a partir de uma reflexão sobre essa novidade no seu fazer pedagógico, que poderá ser obtida através, por exemplo, de cursos de capacitação com foco na Educomunicação.

Esse novíssimo campo do conhecimento que une a Comunicação e a Educação poderá esclarecer o professor sobre as possibilidades mais amplas do uso da tecnologia na sala de aula, muito além do que representam mais de trezentas caixas de computadores no baú de uma carreta, expostas em praça pública.

Para que as estatísticas oficiais sobre o avanço da TIC na sala de aula possam ser comemoradas, será preciso investir em capacitação dos professores, desenvolvendo seu olhar crítico sobre a comunicação de massa, em primeiro lugar, e depois, estimulando-os a usar seu potencial criativo, transformando aquele computador que saiu da caixa, no baú da carreta, em ferramenta de emancipação capaz de impedir que milhares de alunos continuem sendo sombras dos outros.

Portanto, TIC em sala de aula sem a percepção das múltiplas possibilidades criativas e cognitivas que ela carrega nada mais é do que uma nova, moderna e sofisticada forma de Educação Bancária na qual o aluno, passivo, se mantém como um mero receptor de conteúdos pré-determinados pelo professor.

Pode ser um Caixa Eletrônico ou *Internet Banking*, mas continua sendo Educação Bancária.

## REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Airton Lorenzoni. O velho profeta-aldeão McLuhan está de volta. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 55, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh\\_almeida.htm](http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh_almeida.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRAGA, José Luiz. *A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo. Paulus, 2006.

BRIGGS, Asa e BURKE. *Uma história social da mídia*. De Gutemberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicador é preciso! In: SOARES, Ismar de Oliveira (Coord). *Caminhos da educomunicação*. São Paulo. Salesiana, 2001.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia*. São Paulo. Centauro, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-149.

FIELD, Syd. *Manual do roteiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. Escola primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan-abr 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Gilberto. *Pela internet*. Faixa nº 11 do álbum Quanta. 04.05". Warner Music, 1997

GONTIJO, Silvana. *O mundo em comunicação*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

MAMET, David. *Sobre direção de cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARTIN-BÁRBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg – a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, W. C. Fenomenologia e pintura: olhares que se cruzam em a dúvida de Cézanne de Maurice Merleau-Ponty. *Olhar*, São Carlos, UFSCAR, n. 12/13, 2005.

PENTEADO, Heloisa Dupas. *Comunicação/educação/arte: a contribuição de Mariazinha Fusari*. In: SOARES, Ismar de Oliveira (Coord). *Caminhos da educomunicação*. São Paulo. Salesiana, 2001.

PONTY-MERLEAU, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1978.

SETTON, Maria Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira (Coord). *Caminhos da educomunicação*. São Paulo. Salesiana, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VELOSO, Caetano. *Alegria, alegria*. Faixa nº 04 do disco Caetano Veloso. 02:48". Philips, 1967.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI – UFSJ

Departamento de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares

Projeto: A Mídia na Sala de Aula

A postura do professor diante da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas escolares

Autor: Josemir Medeiros da Silva

Orientador: Prof. Dr. Wanderley C. Oliveira

Co-orientador: Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano

### QUESTIONÁRIO

PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### IDENTIFICAÇÃO:

\_\_\_\_\_

(não haverá uso do nome no trabalho, apenas para anotação inicial)

ESCOLA EM QUE ATUA: \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

TELEFONE OU E-MAIL: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: ( ) GRADUAÇÃO CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

( ) PÓS-GRADUAÇÃO CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

( ) CONCURSADA ( ) CONTRATADA

1. O que é mídia para você?

2. Na sua opinião o que significa educação?

3. Hoje as tecnologias de comunicação (vídeo, dvd, internet) estão presentes nas escolas, o que você acha disso?

4. Na escola em que você trabalha existe um telecentro instalado?

( ) Não existe um telecentro instalado nas escola em que trabalho.

- ( ) Sim, e eu o utilizo. Por favor, explique como.  
 ( ) Sim, mas não o utilizo. Por favor, explicita por que?

5. Independente do telecentro, você utiliza na sala de aula alguma tecnologia de comunicação com seus alunos?

5.1. ( ) Não uso tecnologia de comunicação com meus alunos. Por favor, explique por que?

5.2. ( ) Sim, uso tecnologia de comunicação com meus alunos.

5.2.1- Quais tecnologias você utiliza?

5.2.2- Como você utiliza cada uma dessas tecnologias?

6. Seus alunos levam para a sala de aula questões ou assuntos presentes nos veículos de comunicação?

6.1. ( ) NÃO. Meus alunos não levam para a sala de aula questões ou assuntos presentes nos veículos de comunicação.

6.2. ( ) SIM. Meus alunos levam para a sala de aula questões ou assuntos presentes nos veículos de comunicação.

6.2.1. Quais questões ou assuntos presentes nos veículos de comunicação, seus alunos levam para sala de aula?

6.2.2. Por favor, explique de que forma você lida com isso.

7. Quais tecnologias de comunicação você tem em casa; assinale com X uma ou mais.

7.1. ( ) Rádio ( ) TV ( ) DVD ( ) Vídeo cassete ( ) Computador ( ) Internet

7.2. ( ) Outras: \_\_\_\_\_

7.3. ( ) No caso do computador, como e/ou para que você o utiliza?

7.4. ( ) No caso de conexão com Internet: como e/ou para que você a usa?

8. Qual a sua principal fonte de informação a respeito do que acontece no mundo?

8.1. ( ) Jornal ( ) Rádio ( ) TV ( ) Internet ( ) Outras pessoas

( ) Outra: \_\_\_\_\_

8.2. Você considera essa fonte de informação confiável? Por que?

8.2.1. ( ) SIM. Considero essa fonte de informação confiável. Por que?

8.2.2. ( ) NÃO considero essa fonte de informação confiável. Por que?

8.3. Quantas horas em média você dispõe, por dia, com essa fonte de informação?

( ) menos de 1 h ( ) até 2 h ( ) até 4 h ( ) até 8 h ( ) acima de 8 h

9. Das opções abaixo, qual delas você considera a principal fonte de informação do seu aluno?

( ) Escola ( ) Jornal ( ) Rádio ( ) TV ( ) Internet ( ) Outras pessoas

( ) Outra: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 01****ENTREVISTA 01**

**Pesquisador:** O que você acha da mídia, dos meios de comunicação de massa?

**Entrevistada:** Olha, eu penso que a escola hoje não pode ficar alheia a isso, tem que introduzir isso nas escolas, porque os meninos já têm acesso a isso lá fora. Então a escola tem que trazer isso pra dentro, pra sala de aula, para enriquecer o currículo.

**P:** Mas você, pessoalmente, o que você acha da mídia? Esquece a escola. Você, na sua casa.

**E:** Ah, indispensável, né. Indispensável.

**P:** Você gosta de tv, você gosta de assistir tv?

**E:** Olha, eu gosto, mas não tenho tempo.

**P:** E quando você era adolescente, como é que era a sua relação com a mídia. Com tv, com rádio, com jornal?

**E:** Olha eu sempre tive acesso ao jornal. E gostava muito. Eu ficava, assim, torcendo para chegar o sábado, porque o meu pai assinava o Jornal de Sábado, pra eu ler. Agora, a tv, a minha mãe não deixava eu assistir tv.

**P:** Ah é, e por quê ela não deixava?

**E:** Engraçado, eu não lembro. Algumas vezes eu passava pela sala e tinha um casal beijando. E minha mãe falava assim: “tampa o rosto”. Eu lembro muito disso. Eu comecei a assistir tv acho que eu tinha uns 13, 14 anos. Antes eu não assistia, era só desenho animado, uma coisa assim.

**P:** E isso aumentou sua curiosidade?

**E:** Não, nunca, não.

**P:** Rádio, tinha rádio? Como é que era o rádio na sua casa?

**E:** Ah, o rádio. 5 horas da manhã meu pai já ligava o rádio. O rádio sempre, né, como notícia, da cidade, música, eu sempre tive acesso.

**P:** E você, adolescente, gostava de ouvir rádio, musica no rádio, radio fm.

**E:** Não, não, nunca fui ligada nisso não. Eu sempre gostei muito é de jornal e revista.

**P:** Ali no seu questionário, quando eu te perguntei o que era educação, você disse que era um processo contínuo. Eu gostaria que você me explicasse melhor o que é esse processo contínuo, na sua opinião.

**E:** Eu acho que não é só aquilo que está no currículo, é muito mais abrangente. É tudo que você está passando ali com o aluno, pro aluno ou na rua...

**P:** Não é só dentro da escola.

**E:** É, em todos os lugares.

**P:** Você fala também em desenvolvimento integral do ser humano. O que é isso?

**E:** Ah, como um todo, não só cognitivo, né. Ah, como eu poderia, como eu iria te explicar..... questão de ser solidário, questão de meio ambiente, num processo bem maior.

**P:** E você acha que hoje a escola consegue passar esses valores? Você faz isso?

**E:** Olha a gente tenta o máximo inserir isso aí. O tempo todo a gente tá passando isso. Ainda mais com esses meninos ai, que eles não têm muita noção, de respeito com o outro, né, do espaço do outro. Então o tempo todo você está trabalhando isso.

**P:** Você leciona há quanto tempo?

**E:** 20 anos.

**P:** 20 anos. E o que você notou de mudança nesses 20 anos, com relação aos alunos?

**E:** Ah, eu acho que eles estão mais críticos, mais participativos, mais questionadores.

**P:** E você atribui isso a que?

**E:** Eu acho assim, o mundo tá passando por uma transformação né. Os meios de comunicação, eles estão tendo mais acesso. Então isso ai vai abrindo os horizontes, né?

**P:** Bem, quando eu te perguntei sobre o uso das tecnologias de comunicação. Você me disse que eles podem ser uma estratégia pedagógica adicional. Ela não pode ser a principal, tem que ser sempre adicional, na sua opinião?

**E:** Eu acho que pode ser a principal, mas eu acho que nós, professores, nós estamos pouco preparados para tê-la como principal, mas a gente está caminhando pra isso. Ainda outro dia a gente tava conversando, ah, vamos comprar um netbook, todo mundo, vamos comprar em conjunto fica mais barato. Então a cada ano que passa a gente percebe assim que o professor está utilizando mais, então, futuramente, num futuro próximo, eu acho que vai ser a principal.

**P:** Então, aí, pegando esse gancho, quando você soube que ia se instalar aqui um Telecentro, que essa era uma política do governo, de equipar as escolas com computadores com acesso a internet, com banda larga. Qual foi a sua primeira impressão quando você soube disso?

**E:** Eu, assim, adorei né. Porque é mais uma ajuda ali pro professor e a gente percebe que os meninos ficam mais motivados. Eles buscam mais. É diferente de você estar só ali, quadro e giz.

**P:** E você acreditou que ia acontecer mesmo ou teve aquela desconfiança?

**E:** Eu não acredite não, porque em uma administração passada já teve um programa que não foi pra frente. As professoras, as escolas receberam acho que 10 computadores, e aquilo ficou lá.

**P:** Encaixotado.

**E:** É, e não foi pra frente. Aí, fiquei naquela desconfiança.

**P:** Você diz, lá no seu questionário, que a tecnologia ajuda o aluno a ficar disciplinado e motivado. Por que você acha que a tecnologia ajuda o aluno a ficar disciplinado?

**E:** Aquilo é uma coisa assim do mundo deles, então desperta, assim, aquela vontade. Então eles concentram mais, têm mais vontade.

**P:** Ah então esse disciplinado é no sentido de concentrado?

**E:** É, de concentrar. Ao contrario da sala de aula que o professor está lá falando e ali não, ele tem mais concentração, ele fica mais concentrado.

**P:** Na verdade ele tem mais interesse. E esse interesse leva também à motivação.

**E:** Isso. Leva à motivação.

**P:** Você, como aluna, foi uma aluna motivada?

**E:** Fui

**P:** E o que te motivava?

**E:** Eu acho... Os pais, meus pais sempre cobraram muito, né. Tem que estudar. Então, eu tirava boas notas. Então aquela vontade de sempre melhorar, de sempre se superar nas notas. A escola que eu estudava tinha um prêmio para os melhores alunos. Eu sempre recebi esse prêmio. Então era uma motivação.

**P:** Você tinha prazer em ir para a escola no seu tempo, era coisa que te agradava?

**E:** Tinha.

**P:** Porque você se tornou professora?

**E:** Olha, parece que é uma coisa, uma vocação mesmo. Desde pequena eu colocava assim um monte de bonecas sentadas pro quadro negro, então eu lembro, eu xingava as bonecas, apontava para as bonecas. Teve uma época, eu tinha uma cachorrinha, eu ainda colocava assim, na cadeira, as patinhas dela, ela era minha

aluna, Então toda vida, desde criança a minha brincadeira preferida era ser professora.

**P:** E nessa sua brincadeira de ser professora, qual era a preocupação que você tinha com seus alunos, seus alunos bonecas, seu aluno cachorro. Era o que? O que você queria passar pra eles?

**E:** Que eles aprendessem, né?

**P:** Sempre essa necessidade de mostrar, de ensinar alguma coisa.

**E:** É, é.

**P:** Você trabalha há 20 anos. Você fez normal, o seu segundo grau foi escola normal?

**E:** Foi

**P:** Ai, você começou a trabalhar estagiando, em escolinha ou você já fez logo o concurso pra prefeitura?

**E:** Não, não. Eu comecei trabalhando em escola particular, aí logo em seguida teve o concurso da prefeitura.

**P:** Você fala também no seu questionário sobre atividades lúdicas, que a tecnologia pode proporcionar isso, como é que você define atividades lúdicas?

**E:** Assim, tem muitos jogos de ortografia que eu trabalhei com eles, raciocínio lógico, então são atividades lúdicas. Pra eles, eles estão brincando, né e para o professor aquilo ali tem um porquê.

**P:** E a tecnologia facilita isso. Ter esse jogo lá no Telecentro, lá no computador é um facilitador para o professor?

**E:** É, sem dúvida, sem dúvida.

**P:** Você fala também em aula enriquecida. Como é que o Telecentro contribui para que você tenha uma aula enriquecida?

**E:** Determinado tema que eu me proponho a trabalhar naquele dia, aí eles pesquisam, eles têm acesso a vídeos, fotos, então assim, enriquece aquele tema trabalhado na sala de aula.

**P:** Você disse que os alunos trazem alguns assuntos da mídia pra sala de aula e esses assuntos eles surgem naturalmente, como é que surge isso, você está explicando um determinado conteúdo aí algum aluno entra e diz: “ ah ontem na televisão...”

**E:** É , desse jeito mesmo.

**P:** E aí, como é que você lida com isso?

**E:** Ah eu dou aquele espaço pra ele. Às vezes a gente troca ideia, comenta e, às vezes, dali o que não é do conhecimento deles. “Ah, então na próxima aula no Telecentro vamos pesquisar isso”. Então eu deixo um tempinho. Outro dia eles estavam estudando um tema em ciências que eu não me lembro e aí surgiu o assunto da Luiza Brunet. Aí alguma menininha falou: “Ah tia, passou na televisão”. Aí outro falou: “ah eu não sei quem é”, e aí, no outro dia, no Telecentro eles pesquisaram, eles viram a foto, então, umas coisas desse tipo.

**P:** Então assim, espontaneamente eles trazem o assunto e esse assunto pode ser aprofundado.

**E:** O que acontece muito também são temas relacionados à violência. Às vezes acontece um desentendimento na hora do recreio, aí chega lá, e sempre eu falo: “gente o respeito com o outro, é assim que você age? Na sua vida, se você for tirar satisfação com o outro, fazer justiça com as próprias mãos, o que é que vai acontecer?”. Aí eles começam: “ah tia na televisão aconteceu isso assim, assim”. Então ali vai puxando o fio, vai desenrolando, vai esticando o assunto naquilo ali.

**P:** Para você, o mundo ficou menor com a Internet? Como é o seu relacionamento com a internet? Tem essa coisa de navegar?

**E:** Tenho. Tenho Ah, eu acho, assim, a Internet não tem jeito de ficar, hoje, sem ela não.

**P:** Como é que foi seu primeiro contato com o computador, com a Internet?

**E:** Eu lembro o primeiro contato eu que tive foi o meu irmão mais velho. Ih a gente nem ouvia falar, aquilo. Aí, ele chegou lá. Oh, aqui tem música, tava com aquele fonezinho. Nossa, que bacana! Assim, parecia uma coisa do outro mundo, né. Meu primeiro computador, entregaram aquelas caixas. Tem que arrumar um técnico pra instalar. Aí instalou e depois nem sabia onde começava. Ai meu Deus! Tenho que arrumar alguém pra me ensinar. Aí eu contratei um professor pra ir lá em casa, aí eu anotava tudo no caderninho o que significava, aquela tecla, o que era aquilo mas aí hoje já mexo direto.

**P:** Você participa dessas redes sociais, Orkut, MSN?

**E:** Eu não. Mas o meu menininho...

**P:** Tá em todas.

**E:** É, ele tem uns amiguinhos no Orkut, ai eu fico assim de olho, mas eu não.

**P:** Você acha que a Internet é mais confiável do que jornal, do que rádio e tv, no que diz respeito à notícia, à informação?

**E:** Depende do site, né. Um site sério, conhecido.

**P:** Você disse que sempre gostou muito de jornal. A internet hoje substituiu esse seu hábito de leitura?

**E:** Substituiu. É a coisa mais engraçada. Esse jornal que eu falei com você, que assinava na minha casa, hoje eu leio pela Internet. Até o da Tv, porque eu não tenho tempo. Aí eu entro lá no G1. Lá, leio as notícias todas.

**P:** Você diz também que, na sua opinião, a escola é a principal fonte de informação para o seus alunos, só que seus alunos, como você mesma diz, eles trazem as notícias da mídia, porque você ainda acha que a escola que é a principal fonte de informação pra eles?

**E:** Assim, quando eu falo que eles trazem, não são todos. Então, a maioria a maior fonte de informação é a escola. Tem um ou outro ali que eles têm acesso à Internet, mas a maioria não.

**P:** Mas, assim e a televisão?

**E:** Ah não, jornal não, Tv eles usam mais é pra desenho mesmo.

**P:** OK, é isso. Muito obrigado.

**E:** Por nada.

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 02

### ENTREVISTA 2

**ENTREVISTADA:** Gente, tecnologia é tudo de bom, né?

**PESQUISADOR:** Eu tenho um pouco de medo. Você aperta um botão ali, apaga tudo.

**ENTREVISTADA:** É verdade, mas é muito bacana porque só vai diminuindo, antigamente era...

**PESQUISADOR:** Eu vi que você fez uma pós em Psicopedagogia da Unipac e da Castelo Branco, não foi?

**ENTREVISTADA:** É, a pós da Castelo Branco foi em Educação Especial e na Unipac, foi a Psicopedagogia.

**P:** Essa da Castelo Branco foi à distância?

**E:** Foi.

**P:** Foi à distância?

**E:** Foi, mas com tutoria.

**P:** Tá.

**E:** Tinha os tutores, vídeo-aulas, mas, assim, a gente assistia as aulas só em vídeo. Foi bem diferente do que era na Unipac que a gente tinha aula presencial mesmo.

**P:** E como foi o seu contato, como aluna, com a tecnologia, com essa aula à distância, vídeo aula, isso tudo?

**E:** Ah, eu achava muito interessante porque não era assim uma coisa muito maçante. A gente tinha tempo determinado, de determinado conteúdo. Então, se a gente não tivesse entendido, a gente podia voltar, podia rever. Eu acho que ficou, de uma certa forma, mais fácil. Tinha o tutor ali na sua presença pra tirar alguma dúvida que pudesse aparecer e você também poderia voltar o conteúdo. Eu adorava, achava muito bacana.

**P:** Na verdade era à distância, mas você tinha um tutor o tempo todo ali, não só naqueles dias pré determinados.

**E:** Não, porque a pós foi feita em encontros quinzenais de 8 horas. Então o tutor estava ali. Qualquer coisa que a gente precisasse poderia recorrer a ele.

**P:** Você não acessava nada pela internet não, nesse curso?

**E:** Não.

**P:** Só lá mesmo na sala de aula?

**E:** É, agora eu tô fazendo um curso que já é on line.

**P:** Ah é, qual é o curso?

**E:** A cor da cultura. A gente teve uma primeira parte que foi presencial. Três dias de curso de 8 horas e agora todas as tarefas que a gente tem que fazer é on line. É muito bacana. Eu gosto muito de tecnologia, gosto muito de computador.

**P:** E assim, como é que é, estudar só com o computador, você tem essa disciplina de estar lá e de fazer as tarefas todas que tem que fazer?

**E:** Eu tenho e não tenho. Eu não tenho muita paciência de ficar um tempo muito prolongado. Eu consigo ficar uma hora e meia, duas horas, no máximo. Então eu primeiro olho o que eu tenho que fazer, qual é a tarefa. Ah, eu tenho que fazer isso. Ai eu saio, faço tudo manuscrito primeiro e depois vou para o computador, aí digito e resolvo aquilo ali, mas não tenho muita paciência. Eu acho muito frio, porque você tem contato com muita gente, mas é muito impessoal. Eu acho que estar em sala de aula com pessoas é muito mais gostoso, você consegue uma troca muito maior.

**P:** E, vocês disse que gosta muito de tecnologia..

**E:** Gosto.

**P:** Qual foi o seu primeiro contato com tecnologia, com computador na sua vida?

**E:** É, meu pai tinha feito um curso, isso em 1990, não, oitenta e alguma coisa, para o lugar que ele trabalhava. Ele chegou em casa com uma apostila, aí eu falei: quero ver isso. Aí comecei a fazer um curso no Senac em 1993 ainda era IPD. A gente desmontava máquina, era operador de micro, então conseguia desmontar uma máquina e montar essa máquina toda. Ai comecei com DOS, D Basic, Lotus. Hoje isso pra mim. Quando chegaram esses novos programas. Eu fiquei muito tempo sem contato, porque tudo isso era muito caro. A gente não tinha muito acesso. Não trabalhava, só estudava. Aí quando chegou agora esses, windows, pra mim, gente, isso tudo era muito fácil, porque tudo tinha que ter um caminho, então começou por aí. Aí depois não fiz mais curso. Aí comecei a ir em lan house até poder comprar o meu e futicar tudo o que eu podia para poder aprender a mexer.

**P:** Então você não teve assim uma primeira resistência à tecnologia, muito pelo contrario, né?

**E:** Não, não eu adorava. Era muito curiosa de saber como é que aquilo tudo funcionava. Meu pai falava que quando ele fazia o curso a CPU era uma caixa imensa. Aí o negócio foi diminuindo, diminuindo, falou: "impossível ter virado um chipezinho". Eu achava fabuloso. Eu gosto muito. Eu falo que pra isso eu sou muito aberta. Apesar de achar que é muito impessoal, de estar ali só você e o computador,



por isso que eu gosto de fazer os cursos presenciais, porque tem um monte de gente falando. Então, é gostoso, eu gostava muito, sempre gostei.

**P:** E aí esse seu interesse todo pela tecnologia, o curso que você fez no Senac, e o magistério nesse meio tempo, como é que ele se encaixa?

**E:** Aí eu comecei, eu comprei o meu computador pela necessidade de fazer a pós. Eu me apertei de tudo quanto era jeito. “Agora eu preciso”. Porque você tinha que entregar trabalho, era tudo digitado. Eu já estava aqui, quando começaram os telecentros, os cursos de telecentros, eu já quis entrar, porque eu queria usar aquilo de alguma forma na escola, com os meninos. Porque a gente trazia a prova já digitada só pra poder xerocar pra eles. O acesso que eles tinham era nenhum. A gente falava alguma coisa de computador na sala, só um ou dois, numa sala de trinta. Então eu achava, porque se a gente tendo acesso, eles também tinham que ter. Ainda não tinha notebook também, que eles pudessem, ter acesso. Aí eu me interessei muito em fazer porque eu acho que facilita muito a aprendizagem deles e hoje, isso já tem uns 6 anos, hoje eles no computador, eles têm tudo, eles vem pra sala, eles conversam com a gente coisas que eu não sabia. Eles têm acesso a muito mais informação.

**P:** Então quando você soube do projeto do Telecentro, qual foi a sua reação?

**E:** Ah eu quis logo fazer o curso. Eu quis. Eu fui uma das primeiras. Falei: não, põe meu nome que eu quero fazer. Eu sou, eu fui a única professora da escola que fez os três módulos do curso. O Básico, o intermediário e tel, que é o curso que a Bradesco fez junto com a Ufop. A gente aprendeu a elaborar projetos e foi, é, um curso muito rico. Conseguiu tirar uns projetos muito bacanas. Então quando a Beth trouxe o projeto do jornal e ela falou: “tem que fazer um blog”. Eu, opa! Era isso que a gente queria, porque já era um pensamento nosso que a gente queria fazer um trabalho em grupo, a gente vai fazer um blog para os meninos, aí fechou, veio tudo junto. E eu acho mesmo que criança tem mais é que ir pra frente do computador mesmo. Eu acho que monitorado também. Não pode ser muito aberto, mas eles têm isso em casa, se a gente não trazer isso pra escola. Já é chato, né? Fica mais chato ainda.

**P:** E você acreditou que ia dar certo.

**E:** Ah eu acreditei, assim a gente sempre ficava, quando depende de governo, a gente nunca sabe se isso vai chegar realmente. Quando a gente viu que já estava caminhando. Bem, agora vai. A gente, desde 2007 o curso né, para ser implantado o ano passado e começar realmente a funcionar, foi, eu falo que foi muito bom.

**P:** E você acha que hoje funciona plenamente o telecentro aqui?

**E:** Não, plenamente não. Agora que funciona plenamente porque tem monitora. Mas ainda tem muita professora com resistência, ah tem, tem gente que diz que não sabe mexer, os meninos sabem mais de que eles. Ainda tem gente com resistência a entrar na sala.

**P:** Qual é a sua lembrança mais antiga do seu relacionamento com Tv, com jornal, com rádio, na sua casa?

**E:** Com jornal e revista era na escola, logo quando eu comecei a estudar, na creche. Antigamente era terceiro período.

**P:** Foi a escola que te apresentou ao jornal?

**E:** Jornal já mais tarde, já de quarta série, mas revista já vejo desde pequenina, televisão mesmo em casa. Eu lembro que tinha, ainda peguei a época de televisão preto e branco e depois meu pai conseguiu comprar a televisão a cores. Então, assim. televisão desde cedo, mas jornal e revista, escrito mesmo, só mais tarde.

**P:** E você era, assim, uma telespectadora quando criança, de televisão, você podia ficar na frente da televisão?

**E:** Eu tinha uns programas permitidos. Meu pai nunca deixou a gente ficar até tarde. Podia assistir televisão sábado à tarde, no domingo, via os programas de desenho, Os Trapalhões, que era, assim, o máximo e, durante a semana, só depois que tivesse cumprido as tarefas. Porque aí tinha, lá em casa sempre foi eu e minha irmã, tinha que ajudar minha mãe para depois poder se divertir, mas era criança de rua, a gente não gostava. Assistia aquilo. Aí, ah tá bom. Era o Tom e Jerry, Trapalhões e brincar na rua, que era muito gostoso. Tinha o contato, mas não era aquela coisa tão importante.

**P:** Você tem filhos?

**E:** Não, dois sobrinhos. Um fica com a gente.

**P:** E como é que é com seus sobrinhos agora com a Tv? É diferente?

**E:** É, bem diferente. Eu vejo meu sobrinho tá com 13 anos. Ele, como mora com os avós, meu pai, minha mãe, ficam assim: “Ah esse filme não é bacana pra ele. Ah não vai ver não”. De repente tá ele assistindo. É mais liberado, e a minha sobrinha de 8 anos também.

**P:** E brinca menos na rua.

**E:** Até que eles conseguem fazer uma . Eu brinquei muito mais, eles brincam menos. Mas eles adoram uma rua, não se prendem. “Ah tem aquele programa tal..” Se estiverem na rua não se importam em voltar.

**P:** Ali no seu questionário, você disse pra mim que mídia é transmissão de informação. Aí eu queria saber, e entretenimento e educação? Tem espaço na mídia pra isso também ou você acha que é só informação?

**E:** Não, tem. É porque ficou muito abrangente essa informação. Eu acho que tem muita educação, é porque eu vi mídia ali de uma forma um pouco diferente, eu acho. Acho que mídia é qualquer forma de transmissão de educação, de leitura, de jogo, de entretenimento mesmo. Acho que até mesmo de relacionar uma coisa à outra.

**P:** Você disse ali que você usa a tecnologia pra motivar os seus alunos e quando você era estudante, na escola, o que te motivava? A escola era interessante pra você?

**E:** Era só porque eu gostava de estudar. Porque não tinha. Eu lembro de uma professora de didática falando com a gente na faculdade: “tenho que lembrar que vocês não podem pintar a florzinha vermelha de miolo amarelo”. E a minha professora mandava eu fazer uma florzinha de miolo amarelo. Não tinha assim uma forma de conquistar a gente, era muito seco ainda.

**P:** Era rígida?

**E:** Muito rígida. Eu brinco muito com os meninos. Estudei em carteira de dois alunos, de madeira, assim, bem escorrida. Eu lembro que a minha pré-escola foi muito bacana porque eu brinquei muito, eu cortei muito. E a minha professora foi muito boa porque eu sou muito boa de lateralidade, de coordenação motora, mas quando a gente já veio pra alfabetização, já era bem difícil. É muito diferente do que eu vejo hoje.

**P:** Inclusive na alfabetização hoje você vê diferença?

**E:** Vejo. Eu falo que as crianças hoje estão mais críticas. Antes a gente não podia questionar. Se a gente questionasse um professor, a gente era repreendido. Hoje eles falam: “Mas professora e isso e isso e isso”. Já questionam já são mais críticos. Acho que pela própria criação, os pais que já passaram por tudo isso, essa coisa toda de escola massacrante, eles falam para os meninos. “olha, vocês tem que perguntar”. A gente não podia questionar.

...

**P:** Você diz lá no seu questionário que no Telecentro tem espaço para divertimento. Como é que é usar o Telecentro para divertimento?

**E:** Na fase dos meninos, assim, né, eles se divertem com jogos e eles acham que jogam por jogar. Eles se divertem, mas acabam aprendendo com esse jogo, porque eu falo: vídeo game, dependendo dos jogos que eles tenham, a própria televisão, dependendo do programa, que você assiste, e o computador, ele consegue desenvolver a concentração do menino. Ele consegue despertar para outras situações, então acaba que ele se diverte e, nesse diversão dele, ainda aprende.

**P:** O que seria muito difícil de fazer numa sala de aula com quadro e giz?

**E:** É, por mais que a gente tente. Eu falo que não adianta a gente colocar uma peruca azul, um nariz vermelho, uma roupa toda colorida e tentar fazer um malabarismo lá na frente, principalmente hoje em dia e ter um computador do lado. O menino vai continuar olhando pro computador e você vai ser o palhaço que tá ali. Então acho assim, que se tiver uma direção, um objetivo bem definido, nessa diversão que eles gostam tanto. “O que você tanto faz no computador, menino”? “Tô jogando, tô no joguinho”. A gente consegue a diversão pra ele e no objetivo que a gente quer. A gente ainda caminha no objetivo que a gente quer, a gente consegue desenvolver isso. Eu acredito nisso.

**P:** Agora, você acha também que tem professor também que deixa o menino jogar...

**E:** Por nada.

**P:** Por nada, é?

**E:** Vou passar o meu tempo. Do mesmo jeito que alguns anos atrás tinha o vídeo. “Ah vamos assistir um filme”. Sem ter um porquê, um fundo, o que que a gente vai tirar daquele filme, o que que a gente pode aprender com isso. Então assim: “Vou matar meu tempo”. “Ah tô muito cansada, levo os meninos pro vídeo”. “Ah, tô muito cansada levo os meninos pro computador”. Acho que não é por ai não. Acho que dá mais trabalho, porque ele vai ter muito mais condição de estar... porque ele vai crescer, nem que seja no joguinho. Ele vai crescer e a professora, às vezes, não tem noção do quanto isso vai dar de trabalho pra ela trabalhar na sala de aula e acha que não tem outra forma.

**P:** Quando você diz que os alunos levam assuntos da mídia pra sala de aula..

**E:** É, muito bacana.

**P:** E aí você discute isso. Quando eles têm uma opinião que seja diferente da sua, como é que você lida com isso?

**E:** Isso aconteceu muito. A gente discutiu muito sobre preconceito esse ano na sala. Porque os meninos, eles é... Eu tinha um menino mais delicado, meninos meigos na sala e os meninos às vezes que não tinham um hábito de higiene muito bacana. Aí eu virava pra eles, mas isso eu acho isso, isso. “Não tia”. Reforma agrária, eu acho muito bacana. Eu acho que precisa acontecer a reforma agrária. “Mas tia, não pode, como é isso se a terra é dele, como ele vai deixar o governo pegar essa terra”? Então, assim, eles tem já uma opinião formada. Se é meu, porque que o outro vai tomar? Se o outro não sabe tomar banho, vamos ensinar pra ele. “Ah, mas tá doida tia, se até hoje ele não sabe tomar um banho legal...” Então, já tem opinião formada. E de questões até muito interessantes. Eu falava de MST com eles. Eles, “Ah tia, é um absurdo. Como é que esse povo....”. E assim eu aceito muito, mas eu não posso politiza-los e falo que eles estão muito novos ainda pra certas opiniões. A gente consegue ter uma visão diferente, pelos conhecimentos que a gente já tem, mas eles conseguem ter uma visão muito diferente da nossa, justamente pelo acesso.

**P:** E esse acesso, essa informação, chega pra eles sem que eles possam filtrar essa informação, chega todo tipo de informação.

**E:** De toda forma, e, às vezes, os pais ainda não tiveram nem tempo ainda de sentar para explicar. “Não isso não é bem assim”. Trazem aquela informação vaga, trazem pra sala de aula. “Não, tia, mas eu vi isso assim, assim ontem na televisão”. Gente, mas vocês pararam pra pensar? Eu acho que eles ficaram um pouco mais críticos depois que eles começaram a perceber. “Olha como é feita a noticia? Eu acho que isso ajudou eles muito.

**P:** Por causa do projeto?

**E:** Por causa do projeto ajudou demais. Assim, já tinha aqueles que eram mais saidinhos, que conseguem ser um pouco mais críticos, mas eles conseguiram ver o outro lado. O jornalista da prefeitura veio para poder entrevista-los sobre o projeto, aí perguntando pra eles como que eles achavam como que era o projeto, aí eles: “ a gente viu como as coisas são difíceis e como as coisas não são realmente como as pessoas querem passar”. Achei aquilo fabuloso. Eles começaram a se colocar no lugar do outro. Eu achei isso muito bom.

**P:** Lá no seu questionário você falou que usa o computador para trabalho, estudo, e a internet pra trabalho, estudo e divertimento. No computador é só mesmo trabalho e estudo, você não se diverte no computador, só se diverte na internet, é isso?

**E:** Assim, a internet até eu gosto de jogar. Mas não tem muita coisa que me atrai propriamente pra diversão, converso com algumas pessoas, tudo mais, é mais mesmo....

**P:** Você faz parte dessas redes sociais? Tem orkut, MSN ?

**E:** Tenho, tenho Orkut, MSN, agora tenho Facebook, mas assim eu sou muito restrita com isso. Eu tenho muito medo, não gosto assim de muitas informações. Acesso, tenho lá os meus amigos, tudo, mas não acho que tenho que dar muita abertura não. Assim eu sou mais fechada.

**P:** Você acha que o mundo ficou mais perto pra você com a Internet?

**E:** Ah, já viajei muito pela internet. Conheci muitos lugares, ah ficou. Alguns eu tenho certeza que um dia posso ir, mas outros, com certeza, a gente pode pelo menos ter a sensação de ter ido lá. É muito bom.

**P:** E esse mundo que ficou mais perto, ficou menor pra você, como é que você traz esse mundo pra sala de aula? Isso ajuda, você traz alguma coisa desse mundo?

**E:** Ajuda e atrapalha ao mesmo tempo. Atrapalha assim, no bom sentido, porque é muita coisa, a gente consegue muita informação. A gente tem que ficar filtrando pra trazer isso pros meninos, porque a gente expande muito. Às vezes você tinha uma opinião a respeito de determinada coisa, vai, tem uma noticia lá da Groenlândia. “Ih opa! Não é bem assim”. Mas é bom que a gente pode mudar.

**P:** Você diz que acessando sites confiáveis a informação via internet fica mais confiável. E no jornal e na televisão dá pra confiar? Você confia na informação do jornal e da televisão?

**E:** É, mas a gente sempre fica... “Será que tá faltando alguma coisa ?” “Será que é exatamente desse jeito que aconteceu?”

**P:** Será que tem alguma manipulação?

**E:** Manipulação. Dependendo da própria revista que a gente lê, a gente sabe que vai priorizar algumas coisas. Mas, tem muita coisa boa, mas eu acho que tem muita coisa ainda muito manipulada.

**P:** Você diz que a escola, na sua opinião, é a principal fonte de informação dos seus alunos, só que você também diz que eles trazem essa informação da mídia. Como é que é isso?

**E:** É, porque é assim: numa turma de 30 alunos eu tenho uns 7, 8 alunos muito questionadores e que realmente têm acesso que eu sei, que tem condição de estar, de ter internet, de ter jornal em casa e que os pais incentivam isso e a grande maioria não.

**P:** Então a grande maioria vem buscar aqui.

**E:** Ainda vem buscar na escola, ainda vem.

**P:** Eles não buscariam na televisão, por exemplo?

**E:** Poucos. Todos não. Vamos assim, falando pela maioria, essa turma, eles, por exemplo, são meninos que conseguem buscar até com outros colegas, entre eles, até na rua mesmo, pela grande maioria. Alguns não, tem menino que pesquisa, já fazem pesquisa na Internet, já tem família que incentiva muito a leitura e que tem enciclopédias em casa e que eles buscam informação, a grande maioria ainda busca na escola, ainda.

**P:** Tá bom. Obrigado, viu.

**E:** Ah, eu falo muito, eu falo demais.

**P:** Assim que é bom.

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 03

### ENTREVISTA 3

**PESQUISADOR:** Você fala aqui pra mim que mídia são todos os meios de comunicação. Eu queria saber de você qual é o seu relacionamento com os meios de comunicação? Você confia neles? Você acha que eles são uma fonte de informação confiável? Que eles são uma boa fonte de diversão, de entretenimento?

**ENTREVISTADA:** Bom, eu penso assim. Eu tive um professor quando eu estava fazendo magistério, nossa ele falava tanto do Fantástico, ele falava assim: “vocês não podem acreditar em nada daquilo que o Fantástico fala. Eles fazem uma coisa pra vocês acreditarem”. Então eu comecei a ficar, a observar diferente, né. Hoje eu vejo, por exemplo, na internet, qualquer coisa que você digita lá no Google, você vai lá e acha alguma coisa. Eu vejo muito erro. Se tem erros de português. Eu imagino, será que o que eles estão escrevendo é aquilo mesmo? Eu não confio plenamente não. Eu acho assim que antigamente, você tinha aquela Barsa, você ia lá na Barsa, né, eu fazia muita pesquisa na Barsa e era uma coisa confiável. Hoje a modernidade chegou a um ponto que eu não sei. Quer dizer eu sei que 100% não é confiável, como a gente confiava na Barsa. Quando a professora falava que tinha que fazer um trabalho a gente sabia que aquilo ali era sagrado, era uma bíblia, se estava escrito na Barsa você podia copiar porque era aquilo e hoje eu vejo que, apesar de que tudo evoluiu, eu vejo que nada é 100%, é confiável, vejo, por exemplo, programas de televisão que há 30 anos atrás a gente assistia Vila Sésamo era uma coisa que só trazia coisas boas, hoje eu vejo tudo diferente, às vezes a minha menina tá assistindo alguma coisa eu tenho que parar para assistir com ela, pra eu ver, será que ela pode estar assistindo aquilo. Os pais da gente antigamente, começava lá a novela das 8 eles só olhavam, a gente já saía. Hoje é tão normal o filho da gente assistir, que ai eu fico assim tentando mudar de programa, às vezes não podendo seguir uma novela, porque a cena de sexo tá tão assim e eu vejo a diferença da geração da minha mais velha com a mais nova, eu vejo assim que a mais velha não teve tanto, quer dizer há 10 anos atrás, 15 anos atrás não tinha tanta cena assim tão expressiva e hoje a maldade que eu vejo na mais nova. Eu fico assim, gente ela não pode estar vendo isso porque senão ela vai querer copiar, então assim, é meio

restrito lá em casa. Ela gosta assim de assistir “Teca na TV”, aí eu prefiro, às vezes a gente perde algum programa. A Nani ela gosta de assistir e ela cobra da gente. Por exemplo, essa semana mesmo, ela tava lá, a gente tava. Tava eu, a mais velha e ela sentada na sala, aí ela diz assim pro meu marido, “ô pai só falta você pro momento de família”. Então nós estamos aqui conversando, vem pra cá” e ele tava lá no quarto, aí ele veio. Ela, ao mesmo tempo que a gente vê que ensina coisas erradas, mas também tem o momento, como assim a Super Nani falando, capta tudo, ela é muito de cobrar da gente, a outra não cobra nada ela é muito de aceitar. Então eu vejo a diferença das duas até nessa educação, é totalmente inverso, a mais velha não é de cobrar, a outra já cobra, ela cobra esse momento de família, ela fala assim: “a gente tem que conversar agora”, ela exige mais da gente, tem uma diferença e eu vejo pela televisão.

**P:** E você, criança, como era o relacionamento com jornal, rádio, com tv na sua casa, como é que era?

**E:** Eu fui muito interessada, eu gostava muito de revista, eu gostava muito de ler. Eu, nós somos 5, os outros 4 não. Então meu pai, assim,. Meu pai tem pra ele, que ele era caminhoneiro então pra ele era assim o máximo eu ser lecionar, então quando eu comecei a trabalhar ele falava “minha filha leciona”, assim com orgulho e quem foi meu alfabetizador foi meu pai, porque quando eu comecei a estudar eu fui pro Sesi quando tinha lá o pré, eu já sabia ler. Meu pai chegava das viagens dele de caminhão, sentava comigo e ensinava. B mais A, é BA e com aquilo eu aprendi a escrever o nome dele, o nome de todo mundo, e eu aprendi a ler. Quando eu cheguei, aí na época existia uma professora particular, eles me mandaram ir pra uma escola, aí eles pediram pra eu sair do Sesi e ir para uma professora particular porque eu já sabia demais. Então aquilo eu fui me empolgando, então eu sempre fui a mais interessada na minha casa, aí eu gostava de ler e em todas as férias. Hoje eu tô de férias, amanhã eu ia pra casa de um padrinho meu, que é advogado em Belo Horizonte e os filhos deles adoravam, então eu fui estudando junto com eles, eu gostava de ler, eu ganhava muito livro de presente, então eu tive assim mais vivência, mas só eu lá em casa.

**P:** Mas a televisão, assim. Você podia ver televisão quando era criança, tinha horários?

**E:** Tinha os horários. Meu pai só olhava pra gente, a gente já sabia que tinha que entrar então não precisava nem falar aquilo: “Censura 12 anos” ele olhava a gente já sabia que não era pra assistir. E também nós costumamos muito a ter televisão, demorou a ter televisão na minha casa.

**P:** Demorou?



**E:** É, demorou porque o meu pai, né, assim, caminhoneiro, minha mãe não trabalhava, então demorou a ter, a gente demorou a ter televisão.

**P:** Aqui na escola tem o Telecentro, né? Quando você soube desse projeto do Telecentro qual foi a sua primeira impressão? O que você achou? Dessa ideia de trazer computadores pra escola?

**E:** É, eu acho que é uma vivência diferente pra eles, porque escola pública geralmente não que todas, mas a grande maioria não tem essa aparelhagem toda assim, esse amparo. Eu acho que assim foi bem legal. Por que eu fui uma das que fiz aquele curso primeiro da prefeitura, da Educomp, primeiro curso eu acho que foi em 97 parece, então eu fiz e não foi pra frente, aí a gente, então eu fiquei meio assim.

**P:** Um projeto anterior ao do Telecentro?

**E:** É, ele não foi pra frente, nós fomos treinados pra trabalhar e assim a gente via que ia ser muito interessante. Na época era digitação nem tinha tantos jogos, então eu assim, acreditei, acreditei muito no projeto, achei que ia ser bem legal.

**P:** Você diz aqui que você usa o Telecentro, com jogos educativos. Você acha que esses jogos que estão aqui no Telecentro, eles auxiliam você no conteúdo que você tem que passar na sala de aula depois? Ele é um facilitador ou uma coisa à parte que você não consegue integrar depois dentro do seu plano de aula?

**E:** Então, a gente tava trabalhando o Menino Maluquinho, a gente veio entrou com a biografia do Ziraldo, pesquisamos várias coisas, pegamos atividades, imprimíamos várias atividades, caça palavras, teve muita coisa que deu pra juntar dentro da sala junto com o meu plano. Agora o que eu percebo é assim também que os jogos que você passa não são de interesse da maioria; eles querem: “Agora a gente já pode ir pra tal jogo”. No fundo, no fundo eles não vem aquilo como se estivessem assim aprendendo alguma coisa, a gente trazia o jogo. Vamos no Iguinho, tal jogo ai daí a pouco ele terminava: “ a gente já pode ir pra...”. É corrida, eles só queriam alguma coisa mais violenta, então eles mesmo não interessavam muito pelos jogos educativos não e a gente o próprio livro pedia, se está falando do sistema solar pedia para ir naquele site pra ver ai pedi pra cada um ir pesquisar sobre um planeta. Eles chegaram lá, fizeram explanação, mas eu percebo que no fundo isso computador é só o que tem, moto, tem carro, as meninas muita coisa de beleza a gente vê lá da Barbie modelo, aí trocava de roupa é muito diferente o que a gente trás, deixava um período livre, nesse período livre a gente já tinha que ficar, ali, de olho porque muita palavra que você digita ali no Google pra ver onde eles vão, é bem complicado.

**P:** Essas noticias de interesse que eles trazem para a sala de aula, como é que você lida com isso? Dando aula falando sobre determinado conteúdo, aí eles falam: “ah eu vi na televisão, eu vi na Internet”, é assim que funciona?

**E:** É, eles fazem exatamente isso, por exemplo, agora no finalzinho, a árvore de natal lá que você dava um beijo ela acendia, então tudo que puxa, assim um pouco pra sexualidade eles interessavam bem. Aquele caso do Bruno também a gente tinha sempre que trazer. Então eu trabalhava muito com eles que a gente tem que

ver o lado bom, que todo dia você vai ter amigos que te puxam pra vida do crime, então o resultado que vai dar, muitas vezes chegava lá outra professora pra comentar alguma coisa a gente ficava ali debatendo a gente sempre trazia pra eles o final e a consequência, porque tudo tem a consequência igual aquele caso do Bruno, ganhou tanto dinheiro, não soube trabalhar, aí depois veio a questão do Neymar, então a gente já foi jogando, então sempre tem assim um tema pra comentar mesmo, acaba parando um pouco a aula, porque tem mesmo.

**P:** E você acha que esse tempo que para a aula é um tempo que você ganhou ou que você perdeu?

**E:** Eu acho que eu ganhei, porque eu estou sempre jogando dentro da realidade deles. Eu estou sempre assim puxando a orelha, eu sempre jogo numa lição de moral, eu sempre trabalho assim, jogando uma coisa pra eles, pra puxar. Então eles dizem assim: “ah vai começar a palestra”. Minha filha também: “Ai minha mãe vai dar palestra agora”, então ela é assim, muito avançada é difícil vai fazer palestra porque lá em casa também é assim. Ela fala e aí eu sempre puxando, eu achei interessante todo mundo ouviu falar, todo mundo sabe alguma coisa, tem sempre alguém que quer dar um detalhe.

**P:** E no seu tempo de criança, quando você era aluna, da idade dos seus alunos aqui, a escola era interessante pra você? Você achava a escola bacana?

**E:** Eu gostava muito de estudar mas ela não tinha nada assim de interessante, eu gostava de ir a aula eu tenho uma irmã mais nova, lá de casa que todo dia ela fala ela estudou aqui no Zé Moreira. Todo dia ela ia pra casa de cocô, aí hoje ela fala: eu fazia mesmo cocô na calça, só pra eu ter que ir embora. Ela tava falando pra gente. Então assim eu não, eu gostava, então quando eu tinha, assim, sexta série, eu tava com onze anos, eu tive um problema de saúde, estudava no Polivalente e os professores falaram comigo chegaram perto do meu pai e minha mãe, eu tive um desmaio, desmaiei no Polivalente. Fui fazer um tratamento, deu disritmia, alguma coisa, olha ela não vai passar, vocês não cobram nada dela; mas assim, eu fiquei em casa parece que 40 dias, os professores levavam as tarefas pra mim e eu passei muito bem, então assim eu gostava, eu não tava satisfeita de estar em casa, então assim eu era esforçada, mas também nada assim não era nem a melhor da sala, mas eu gostava de estudar.

**P:** E aí hoje você tem a sua escola. Você ao criar essa sua escola, você pensou em fazer uma escola diferente da que você teve? Você teve esse tipo de cuidado?

**E:** Eu falo muito isso com os pais, quando faço reunião, é exatamente alguma coisa que faltou em mim que talvez me levasse a isso, pela a satisfação do meu pai que gostava de saber que eu lecionava e como eu não pude frequentar o Sesi porque eu já sabia ler, eles não queriam eu ali na sala, eu fiquei sem formatura e quando chegou no próximo ano que minha irmã fez formatura, ela vestiu de formiguinha e aquilo foi minha decepção, eu não tive formatura, então hoje, você vê, nossa formatura foi domingo e ontem eu estava lá, atendendo telefone direto dando parabéns. Então, assim, eu faço aquilo com tamanho gosto, que assim eu acho que todo mundo tem que ter aquela formatura de pré escolar, eu acho que tem que ter aquela festa, talvez porque eu não tive. Então parece que a minha escola eu montei

pra suprir uma falta que foi pra mim aquela formatura. Então, assim, eu estudei meio ano no Sesi eles não deixaram eu terminar porque eu tava além e não adiantava eu ficar lá su tava todo mundo colorindo e eu queria ler. Então hoje eu falo que eu acho que eu abri a escola por causa disso, porque já que é, lecionar o que eu gosto, eu montei, mas o meu forte lá são as festas . Fazer festas. Eu gosto das festas, eu gosto de ver tudo enfeitado, que os pais estão ali, então acho que foi isso, foi uma falta que teve, me faltou e eu quero fazer para as crianças.

**P:** E você sempre quis ser professora ou teve vontade de ser outra coisa?

**E:** Não, sempre quis ser professora. Eu só quis fazer faculdade de educação física, mas o meu pai não deixou eu sair de Barbacena, então não fiz, mas professora eu sempre quis ser. Era o que eu queria mesmo.

**P:** Em casa você usa computador, você trabalha com computador, e na internet você tem essas redes sociais, tem Orkut, MSN?

**E:** Nada. Quando pedem meu e-mail eu passo da minha filha mais velha.

**P:** Nem e-mail tem?

**E:** Não, Nossa fico assim, ai meu Deus do céu! Porque a hora que eu paro é sempre pensar uma coisa pra escola. Vamos supor, minha formatura foi das Paquitas, então eu fico ali, digitando tipo de enfeite, então eu não consigo. Aí vamos supor, minha irmã tá em Juiz de Fora, eu converso com ela, tudo com o da minha filha mais velha. Não faço nada, mas, ela tem tudo. Eu fico olhando assim, meu Deus, a modernidade, o celular eu comecei a usar esse ano, por causa da minha filha e aí eu saio, eu ando com ele pra todo lado por causa dela por saber que tenho que comunicar, mas nessa parte assim eu fico bem longe.

**P:** Então, como foi assim seu primeiro contato com computador na sua vida, quando você viu que tinha que usar quando chegou aquele aparelho na sua frente?

**E:** Então, foi nesse curso, da Educomp. Eu comecei o curso, o curso foi em 96, eu abri a escola em 96, em agosto, o curso foi no início do ano, aí já comprei um computador né, vou digitar o nome dos alunos, então foi pra escola na verdade começou todo por causa da escola, ai assim tanto é que esse primeiro computador fica lá na escola, o primeiro aquele antigão, ele fica lá na escola.

**P:** Fica lá até hoje?

**E:** É, então alí eu digito, eu pego listagem dos alunos, eu sei que assim tem muita coisa pra melhorar tanto é que nesse curso **(um curso de TIC que a Prefeitura oferecia na ocasião da realização da entrevista)** eu quis fazer aquele mais avançado, mas como a hora não deu pra mim, porque não tem curso à noite, eu acabei não mandando meu nome, mas eu sei que eu posso melhorar que nem fazer os diplomas, os históricos, eu quero ter mais, mas sempre pensando na escola. Meu negócio é sempre a escola.

**P:** Você diz que se informa através da Tv, e você confia no que a Tv, na notícia que a Tv te passa?

**E:** Nem sempre. Eu acho que fica muita coisa por trás dos bastidores.

**P:** E você tem esse senso crítico? Nem tudo ali é verdade

**E:** É, nem tudo ali é verdade, você vai ligar a Record, a minha filha já fala só vai aparecer ali o outro que brigou, matou, meio sensacionalista né?

**P:** E você acha que seus alunos têm essa percepção? De que nem tudo o que a Tv diz é verdade?

**E:** Ah tem.

**P:** Tem?

**E:** Tem eles são bem críticos pra isso. Tem sim.

**P:** Você diz aqui também que a principal fonte de informação do seu aluno é a Tv. Você acha que eles se informam mais pela Tv do que na escola?

**E:** É.

**P:** A escola não dá esse tipo de informação pra ele? Ele traz essa informação de fora?

**E:** Ah não, não, eu não coloquei escola eu pensei que fosse só mídia, mas eu acho que a primeira coisa é a escola. O que eles captam muito é aqui dentro da escola, então eles conversando com os amigos, até esses debates, e depois porque eu acho que os que têm computador em casa, eles nem assistem mais Tv, ficam lá nos jogos. Então eu acho que, no geral, é a televisão que eles têm em casa, mas o que sabem mesmo, eu acho que vem da escola.

**P:** Tá bom. Obrigado.

**E:** Fizemos uma sessão nostalgia lembrando da época de infância.