

MEMÓRIAS TELEVISIVAS ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO

TV MEMORIES AS TEACHER TRAINING STRATEGY FOR THE MEDIA- EDUCATION

Sandro da Silva CORDEIRO¹

Resumo: O artigo discute a importância do uso da memória televisiva como instrumento de qualificação profissional. Relata as vivências ocorridas em um curso de formação continuada voltada para professores de escolas públicas da cidade de Natal/RN, no qual o uso educativo da mídia televisiva esteve no centro das atenções. Recorda a memória televisiva da professora Amélie, participante do curso, cujos escritos revelam histórias significativas do seu contato com a TV, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Considera o emprego das memórias televisivas como medida eficaz na formação docente no campo da mídia-educação, permitindo a instalação de um processo autoavaliativo pelo professor, o que ocasiona um redimensionamento da sua ação docente a partir de um viés crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Memória televisiva; Mídia-Educação; Formação Docente.

Abstract: *The article discusses the importance of using the TV memory as a professional qualification tool. It reports the experiences occurred in a continuing education course attended by public school teachers, in the city of Natal/RN, in which the educational use of television media was the focus of attention. It cuts out the television memory of teacher Amélie, a course participant, whose writings reveal meaningful stories of her contact with the TV, both in private and professional level. It considers the use of television memories as an effective measure in teacher training in the field of media education, allowing the setup of a self-evaluation process done by the teacher, which causes a redefinition of his/her own teaching activities from a critical and reflexive point of view.*

Keywords: *Television Memory; Media- Education; Teacher Training.*

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN. E-mail: sandro.ufn@gmail.com.

Introdução

Recordar fatos do passado, além de trazer à tona experiências significativas, permite avaliá-las sob o julgo do presente. E quando remetemos o ato de lembrar para situações formativas, alguns benefícios podem ser apontados, na medida em que tais elementos do passado servem para ressignificar nossas práticas profissionais.

Bergson em seu livro *Matéria e memória* lembra que o presente não é a parte mais intensa de nossas vidas, ainda que esteja relacionado à sensorialidade e as ações imediatas. O passado, mesmo não agindo de forma imediata, pode retornar ao presente de uma forma particular, adquirindo novamente vitalidade quando materializado pelo discurso (BERGSON, 1999). Nesse sentido, quando realizamos um trabalho com viés memorialístico, uma série de acontecimentos significativos emerge, fazendo-nos reviver tais acontecimentos sob o crivo do presente. Passados dias, meses, anos de um dado evento, quando buscamos alcançá-lo por intermédio da memória, os acontecimentos ressurgem e são interpretados sob uma nova ótica, sendo incorporadas outras formas de compreensão, considerando a dinamicidade do tempo e a ocorrência de novas experiências no recorte temporal em análise.

Quando voltadas para a formação docente, o uso das memórias acaba servindo como instrumento de qualificação profissional. No trato com um grupo de professores, é possível utilizar as memórias como possibilidade de resgatar vivências, experiências, dando margem para a instalação de um processo de autoavaliação, revertendo-se numa ressignificação das ações docentes. Essas memórias podem ser de diferentes momentos, sendo acionadas de acordo com a proposta de formação.

Sabendo desses benefícios, resolvemos propor um curso de formação continuada, visando a qualificação de professores no âmbito da mídia-educação. Foram empregadas nesses encontros diversas estratégias didático-pedagógicas, das quais se destaca a atividade denominada “memórias televisivas”.

Neste artigo, daremos destaque às memórias televisivas da professora Amélie², participante desse grupo de formação, cujos escritos revelam informações significativas sobre sua vida e a relação que construiu ao longo da vida com a mídia televisiva.

Antes de partirmos para a análise do texto de Amélie, convém refletirmos acerca do papel da memória na formação do professor, descrevendo sucintamente a organização do trabalho realizado.

Aprendizagem do professor: a memória como fio condutor

Quando nos reconhecemos como seres inacabados, em processo de construção (FREIRE, 1996), ficamos mais abertos à aprendizagem e questionadores de nossas antigas posturas. No âmbito profissional essa ideia adquire força, mobilizando a busca pela aquisição de novos conhecimentos.

Sabemos que o professor encontra-se imerso em situações de aprendizagem. A própria escola poderia servir como local de qualificação, mas tem falhado nessa atribuição. Como alternativa a essa lacuna, os cursos de formação continuada³ acabam abrindo espaço para aquisição de conhecimentos gerais e específicos, além de âmbito para interação e compartilhamento de experiências. É o local propício ao contato com uma literatura especializada, capaz de fornecer instrumental teórico-prático para o professor.

Para Imbernón, o conceito de formação traz consigo as habilidades de descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir discernimentos (IMBERNÓN, 2009). Tais elementos devem ser considerados no momento de organizarmos uma proposta de

² Para preservar a identidade da professora, resolvemos adotar o nome fictício Amélie.

³ A formação continuada de professores é caracterizada pelas atividades realizadas em serviço através de cursos, projetos de pesquisa, seminários, oficinas, dentre outras. Trata-se de situações formativas, nas quais os docentes têm a oportunidade de conhecer temáticas diversificadas, ligadas direta ou indiretamente ao campo da educação.

formação para professores. Estes deverão ser imersos em situações que permitam o desenvolvimento dessas habilidades.

Nesse sentido, as memórias encontram espaço de destaque nas propostas de formação docente, uma vez que desencadeiam a descoberta de si e propiciam o diálogo com os pares. Seja no formato oral ou escrito, o relato das memórias permite a exposição de experiências, relatando situações de dificuldade, de sucesso e de superação vividas.

A escuta da trajetória de outros profissionais também é benéfica, na medida em que serve de inspiração para a construção de novos caminhos na carreira. De acordo com Nóvoa, ouvir a respeito das experiências do professor tem ajudado na diminuição das barreiras entre o eu pessoal e o eu profissional, aproximando-o da realidade educativa (NÓVOA, 1995).

No trabalho de formação realizado, a constituição do grupo de professoras⁴ foi idealizada com o intuito de qualificar as participantes nos meandros da mídia-educação. Foram arquitetadas estratégias de intervenção, visando à construção coletiva de saberes dentro dessa área específica. Os docentes foram envolvidos em atividades de reflexão, criação e análise, tendo como pano de fundo a mídia televisiva. Foram incentivados a fazer a junção entre teoria e prática, num exercício de confronto das leituras realizadas com a vivência do cotidiano escolar.

A experiência permitiu percebermos que as atividades de formação precisam envolver o grupo, a partir de situações que estimulem a participação dos envolvidos. Elas – as professoras – precisam se sentir implicadas no processo, coparticipantes da formação. Quando idealizamos as estratégias de formação, pensamos que estas deveriam incitar a movimentação das professoras, a partir da máxima do “aprender

⁴ Participaram do grupo de estudo onze professoras de escolas públicas municipais da cidade de Natal/RN.

fazendo”. Observando, analisando, experimentando, conseguimos construir uma relação de parceria e colaboração entre professoras e formador⁵.

Para dinamizar o trabalho de formação do grupo, algumas estratégias foram propostas, materializadas em atividades que se enquadraram em categorias (atividades de fundamentação teórica; atividades de reflexão a partir de suporte; atividades de criação; atividades de intervenção; atividades de socialização), organizadas conforme as habilidades a serem desenvolvidas.

Essas atividades permitiram a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁶, tal como estudada por Vygotsky (1998), na intenção de conduzir as professoras para a construção de conhecimentos mais complexos sobre mídia-educação.

Nas estratégias elaboradas pelas professoras, utilizou-se como principal aporte teórico as ideias de Buckingham (2005), naquilo que ele denominou “estratégias de sala de aula”, enquadrando-as nas seguintes categorias: análise textual, análise contextual, estudos de caso, traduções, simulações e produções. Tais categorias permitem uma análise pormenorizada dos diversos produtos midiáticos ensejando, para os alunos, possibilidades de leitura crítica, de forma criativa e envolvente.

Os indícios levantados acima conduzem à crença em uma possível especificidade na formação do professor para o uso da mídia televisiva. Tais especificidades devem considerar o potencial criativo do professor, o seu contexto

⁵ Entendemos o formador como um profissional que serve de parâmetro para os futuros professores. Segundo pontua Imbernón, o modelo de ensino aplicado pelos formadores atua como um “currículo oculto” da metodologia (IMBERNÓN, 2009). Assim, tanto os conteúdos como as formas de trabalhá-los, bem como os valores a eles associados serão considerados fontes de inspiração para os futuros professores e servirão de apoio a novas proposições. Daí a importância de sistematizarmos estratégias eficazes de formação, que também servissem para a organização de outras estratégias de ensino para as professoras envolvidas. A partir da participação no curso de formação, poderiam se inspirar para pensar em suas próprias estratégias. O fato das professoras tomarem por base os procedimentos empregados pelo formador não implica em plágio de idéias, pois estes atuam como incentivo para o desenvolvimento da criatividade.

⁶ Segundo Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consiste na distância entre o nível atual de desenvolvimento (real) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela orientação de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1998).

pessoal e de atuação profissional, as suas vivências com a mídia televisiva, assim como as dos discentes, e a capacidade de refletir sobre a própria prática (CORDEIRO, 2010).

As atividades das memórias televisivas tornaram-se imprescindíveis enquanto instrumentos de aproximação entre as professoras e as discussões realizadas nos encontros. Considera-se o potencial das memórias televisivas - de caráter pessoal e profissional - como medida eficaz de formação docente em relação ao emprego das mídias em solo educativo, permitindo a instalação de processo autoavaliativo das ações do professor, numa tomada de consciência para suas ações futuras no campo da mídia e educação.

Recorrer às lembranças de programas assistidos, do contexto social e cultural instalado durante o período de dada recordação, aliada a rememoração de suas práticas pedagógicas do passado relacionadas à utilização da mídia televisiva, serviram como importante dispositivo de autorreflexão do fazer docente. Como afirma Placco e Souza, ao recorrer à memória do próprio trabalho e demais experiências pessoais, o professor tem a oportunidade de depurar o vivido e decidir como continuar a escrita da sua história (PLACCO, SOUZA, 2006). É lhe dada, portanto, a oportunidade para refletir sobre os acontecimentos da sua vida e, com base neles, repensar as ações futuras. Por meio de tal estratégia, foi possível perceber como as professoras encaravam o emprego da televisão com intenção educativa e as concepções subjacentes ao respectivo manuseio pedagógico dessa mídia.

A proposta de redigir as memórias televisivas surgiu durante a execução de um projeto pedagógico⁷ realizado com crianças entre sete e oito anos de idade do Ensino Fundamental no ano de 2007, em uma escola situada na zona norte da cidade. Recomendamos como atividade para casa uma entrevista com os pais, avós, demais familiares e/ou responsáveis pelas crianças, solicitando um depoimento sobre os seus

⁷ Este projeto pedagógico foi desenvolvido numa escola pública da rede municipal de ensino (Natal/RN), intentando promover o debate acerca da programação televisiva, vista sob a ótica das crianças participantes. As discussões permitiram a exposição de ideias sobre a TV, permitindo a construção coletiva de leituras mais críticas frente ao conteúdo da referida mídia, desvelando o modo como as imagens e notícias são construídas para atender a objetivos específicos.

primeiros contatos com a TV. Essas conversas renderam relatos substanciosos, contendo informações preciosas sobre o uso da TV pelas famílias.

De acordo com as informações fornecidas, percebemos que grande parte das famílias teve acesso (compra do aparelho) a TV somente no início dos anos de 1990. Antes desse período, os depoentes revelam que recorriam a formas alternativas para acompanhar os programas televisivos, como ir à casa dos vizinhos ou assistir no ambiente de trabalho. Encontramos falas de avós, por exemplo, que tiveram seus primeiros contatos com a TV no ambiente de trabalho (na condição de empregadas domésticas).

Os relatos eram curtos, mas expressivos. Foram registrados, também, como ocorria o momento da recepção televisiva, especialmente no horário noturno, no qual as pessoas geralmente assistiam os jornais televisionados e as novelas, reificando o entorno da televisão como importante espaço de sociabilidade, convivência familiar e comunitária.

Essas entrevistas despertaram o interesse em aplicá-las com outras finalidades, a partir de formatos específicos. Tendo como foco a mídia-educação, o uso das memórias suscitava uma indagação: de que forma os professores constroem narrativas a partir das suas experiências com a televisão? Como relacionam o passado e o presente por meio da mídia televisiva? De forma ampla, essas questões conduziram a escritura das memórias televisivas das professoras participantes do grupo de formação.

Em relação ao relato, recomendamos que as professoras o redigissem individualmente. Para sistematizar a escritura das memórias, entregamos um texto contendo alguns encaminhamentos. Propomos um roteiro de escrita, cuja sequência seguia a cronologia de vida, passando pelas fases infância, adolescência e adulta. Esses momentos foram diluídos dentro dos tópicos *Memória pessoal – Eu e a TV; Memória profissional: Eu, o trabalho e a TV*.

No primeiro tópico, as escritoras precisaram discorrer acerca das experiências imagéticas no campo pessoal, perpassando pelo período da infância até a fase adulta,

destacando as brincadeiras, os principais programas assistidos, o lazer em família, a escola (professores, proposta pedagógica dessas instituições), dentre outros aspectos que julgassem necessários.

Em se tratando do segundo tópico, o texto se encaminhava para a relação do professor com a TV, mencionando desde a opção pela carreira, indo pela descrição das escolas que atuavam, até o relato de como cada docente utilizava a TV com intenção educativa.

Esclarecemos o caráter de “referência” do roteiro, servindo apenas como uma sugestão para a redação das memórias. Não necessariamente deveriam seguir todas as recomendações explicitadas neste documento. O importante seria lembrar o contato de cada professora com a televisão, buscando estabelecer um paralelo com a sua vida presente, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Caso considerasse pertinente, elas poderiam inserir ou retirar elementos do roteiro, a fim de personalizar o relato.

No processo de organização textual, as professoras precisaram recorrer ao seu repertório de experiências, acionando amigos e parentes na busca pelas informações. Bosi pontua que as pessoas que conviveram conosco podem auxiliar na construção da nossa teia de memórias, fazendo uma somatória de informações, o que beneficia a reconstituição dos acontecimentos (BOSI, 2003).

Quando propomos a redação das memórias televisivas, não notamos inicialmente um entusiasmo por parte das professoras. Consideravam a atividade de escrever complicada, ainda mais desafiante quando a proposta era falar delas mesmas. Nas semanas que antecederam a entrega das memórias, percebemos, gradativamente, uma mudança de opinião. Esclarecendo as dúvidas quanto à escritura do texto, notamos uma crescente empolgação. Passada a fase de escrita, algumas inclusive comentaram sobre o prazer em reavivar as lembranças.

Esta ausência de vontade inicial na elaboração das memórias pode ser explicada pela citação de Placco e Souza: “(...) a oportunidade de rememorar nos assusta, traz desequilíbrios, destrói certezas e nos fragiliza para enfrentar situações que parecem

conquistadas” (PLACCO, SOUZA, 2006, p. 31). Pisar em um terreno desconhecido pode trazer inquietude, dificultando a aceitação de novas proposições. Além disso, remexer em imagens do passado pode trazer momentos desagradáveis, não superados anteriormente. No caso das professoras, houve um misto desses dois sentimentos, mas esse temor inicial não impediu a escrita do texto. Encararam como um obstáculo a ser superado.

Fizemos, na verdade, um exercício de “provocação da memória”, propondo relembrar as imagens televisivas que, por sua vez, estavam inseridas num determinado contexto histórico e social. Para Ferrarotti, a práxis humana revela o modo particular como cada sujeito se apropria das relações e das estruturas sociais, o que evidencia o caráter dinâmico da subjetividade. A vida humana encontra-se impregnada pelo sistema social do qual compartilhamos, ou seja, em nossas atitudes estão a síntese de uma história social (FERRAROTTI, 1988). Portanto, redigir as memórias televisivas permitiu que as professoras pudessem entrelaçar as suas vidas individuais com situações de amplitude mais global.

Nesse resgate das memórias, revelamos também outros aspectos da nossa existência, especialmente as afinidades e/ou distanciamentos com a carreira de professor. Novamente recorreremos a Placco e Souza, quando reconhecem o papel desempenhado pelas histórias de professores em seu processo formativo, salientando nessa descrição de trajetórias a chave para descobertas significativas sobre a vida das depoentes:

Não fazer referência às histórias de professores é uma lacuna imperdoável na formação. Essas histórias contêm pistas importantes, em seus embates e oportunidades, do que fazemos agora, do que nos motiva ou paralisa, das condições com que nos deparamos (PLACCO, SOUZA, 2006, p. 36).

Nos encontros destinados a apresentação das memórias, uma das professoras comentou sobre a experiência de redigir sua própria história. O ato de escrever, associado à leitura pública do texto, exercia uma “função terapêutica”. Significava um

momento de escuta, de expressão de sentimentos e de outros olhares perante a experiência relatada.

Recolhemos ao todo onze relatos. Não exigimos que a entrega do texto fosse digitada. Algumas conseguiram organizar dessa forma. Outras entregaram manuscritos. Sejam digitadas ou escritas pelo próprio punho, traziam naquelas marcas gráficas trechos de vidas, recortes da trajetória de mulheres e professoras. Pessoas comuns, que contribuíram diariamente com seus esforços, tanto físicos quanto intelectuais, para educar crianças nos mais variados recantos do Estado.

Para reificar o apego e a importância atribuída pelas professoras às suas memórias, abrimos um parêntese para tratar brevemente de um episódio ocorrido durante os encontros. Certo dia, esquecemos num supermercado da cidade uma pasta contendo uma das memórias. Como se tratava de texto manuscrito, ficamos ainda mais apreensivos, pois os escritos não estavam armazenados em algum lugar. Eram únicos, exclusivos. Lembramos imediatamente da autora do texto, que nos indagava constantemente sobre a leitura das memórias, procurando saber das nossas impressões sobre o trabalho.

Quando entramos em contato com ela para perguntar se havia uma cópia ou rascunho do texto, notamos um desapontamento por parte desta professora. Ela disse em tom preocupado: *e agora? As minhas memórias estão por aí, perdidas?* Ficamos preocupados, pois transpareceu descuido da nossa parte com importante material de pesquisa.

Felizmente, conseguimos encontrar a pasta com o texto nos “achados e perdidos” do tal supermercado. O sentimento de culpa se esvaiu e um texto, com caligrafia impecável, foi recuperado. Este relato é para exemplificar o quanto as professoras se identificaram com esta atividade, atribuindo-lhe sentido e relevância.

Selecionando imagens: as memórias da professora Amélie

Dentre as memórias recolhidas ao longo do curso, o texto da professora Amélie⁸ chamou-nos a atenção. É sobre estes escritos que nos debruçaremos a partir de agora, lançando um olhar questionador diante da narrativa construída.

A escolha pelo relato de Amélie não foi aleatória. No decorrer dos primeiros encontros, a professora mostrou-se inquieta diante da proposta de formação oferecida, visto que não acreditava na possibilidade de uso da TV e outras mídias com intenção educativa. Esse fato nos deixou intrigados, o que nos fez levantar um questionamento: por que permanece comparecendo aos encontros, mesmo revelando descrença pelo assunto abordado? Essa questão, de início, parecia obscura e sem resposta, mas o tempo tratou de fornecer as respostas para tal indagação.

Logo no início dos encontros, fez questão de destacar, tanto nos relatos orais quanto escritos, os malefícios causados pela exposição à TV, não conseguindo vislumbrar possibilidades de uso pedagógico dessa mídia. Seu discurso era proferido com firmeza e convicção, polarizado para os efeitos negativos da mídia televisiva.

Com o passar do tempo e a proposição de estudos referentes ao tema em pauta, Amélie foi paulatinamente modificando a sua postura. As suas falas passaram a ter outro tom, incorporando uma perspectiva crítica e reflexiva. Foi possível compreender o que motivou a sua insistência em participar do curso, justificada pela procura de respostas e pela curiosidade em saber se, de fato, é possível utilizar a TV na escola.

Esse processo de tomada de consciência foi engendrado a partir das atividades de formação oferecidas. Dentre elas, vislumbramos os contributos das memórias televisivas, como atividade relevante para estabelecer a ponte entre as vivências pessoas, as práticas profissionais e os referenciais teóricos estudados.

Em se tratando do texto escrito por Amélie, percebe-se o seu empenho em redigi-lo de próprio punho. Reaproveitou folhas de papel A4, utilizando o verso em branco para escrever as memórias. Os escritos apresentam objetividade e clareza na

⁸ Amélie é professora de escola pública municipal. Tem 35 anos de idade. É graduada em Pedagogia e possui Especialização em Psicopedagogia. Atua como docente da Educação Infantil a 7 anos.

exposição das idéias. Informações antes silenciadas encontraram lugar propício para serem reveladas, mostrando as intimidades e angústias guardadas a sete chaves. Sem formalidades, Amélie revelou o seu cotidiano profissional, cuja rotina parecia entediante e sem perspectivas. Mostra um sentimento de impotência diante dos fatos que a cercam, imersa em um local cujas condições de trabalho pareciam precárias. Aliada à falta de infraestrutura, somam-se a ausência de reconhecimento do professor e a desestrutura familiar dos alunos, o que gera um ambiente insalubre para se conviver. O pano de fundo dessa discussão é a TV, vista como produto alienante.

A fala de Amélie não é isolada e faz parte de uma complexa trama a qual o professor encontra-se envolvido. Bueno e Lapo revelam que a origem do mal estar do professor pode ser associada ao fato da sociedade contemporânea se transformar rapidamente, exigindo constantemente mudanças e adaptações. Por sua vez, o professor acaba carregando consigo um sentimento de impotência, pois não consegue atender a tantas demandas, o que gera um sentimento de insatisfação profissional (BUENO, LAPO, 2002).

O relato de Amélie inicia tratando do seu nascimento, na cidade de Angicos (RN), passando a residir na capital potiguar quando completou três anos de idade. O período da infância é marcado por brincadeiras, não destinando muito tempo para a prática da recepção televisiva. A TV foi incorporada em sua rotina por intermédio da empregada doméstica contratada pela família naquele período (início da década de 1980, aproximadamente). A empregada tinha apenas doze anos de idade. Esta tinha preferência pelos desenhos animados, trazendo Amélie para acompanhar a programação infantil da TV aberta. “Em torno dos 9 anos de idade, lembro-me de alguns desenhos que as vezes assistia, como *He-man*, *Papai Smorf*, *Liga da Justiça*” (Amélie). Mesmo com essa estimulação, assistia menos que os demais irmãos, pois dava preferência às brincadeiras.

Por intermédio das imagens televisivas, conseguiu recordar alguns acontecimentos relevantes da história política brasileira: *As Diretas Já* e a morte de Tancredo Neves, ambos ocorridos nos anos de 1980. Sobre este último dado, Amélie

revelou um episódio curioso: “(...) como eu era criança, gravei esse fato, porque a minha vizinha passou vários dias sem ir ao banheiro sozinha, com medo do finado” (Amélie).

Ao estabelecer relação entre um acontecimento de amplitude nacional televisionado com uma lembrança de algo vivenciado de perto, é conveniente chamarmos as descobertas dos estudos de Fischer sobre a memória cultural dos jovens. Nessa pesquisa, ficou constatado que os adolescentes e iniciantes na fase adulta vinculavam suas recordações a objetos, cenas e personagens presentes nas diversas mídias (FISCHER, 2008). A mídia acaba funcionando como um dispositivo que “puxa” a memória, como no caso de Amélie, que conseguiu recordar fatos da história brasileira, a partir dos acontecimentos transmitidos pela TV.

Dando continuidade ao relato, em sua casa não havia censura quanto aos programas assistidos, desconsiderando a classificação etária. Podia assistir “quase tudo”, incluindo neste repertório filmes de terror e telenovela com conteúdo erótico (Dona Beija), sendo recordados pela professora com saudosismo.

Na adolescência, acompanhou com maior regularidade a programação. Assistiu especialmente as telenovelas, emocionando-se com as cenas. Segundo a redatora, a TV incentivou-a ao namoro precoce. Sobre este fato, revelou: “Acho que se eu tivesse assistido menos às novelas, teria começado a namorar mais tarde, porque as novelas trazem um apelo sensual muito forte, que acabam influenciando quem assiste” (Amélie).

Apesar de alguns programas veicularem tramas em que ocorre apelo sexual, não podemos atribuir a estes o desenvolvimento de hábitos e atitudes, como o exemplo mencionado pela professora. Conforme sugere Buckingham, ao invés de denunciar os perigos da TV, como os programas com conteúdo violento⁹, é conveniente auxiliar os

⁹ Buckingham, em reportagem a concedida a Revista Nova Escola, revelou que não se pode atribuir aos programas com conteúdo violento a causa da agressividade entre as pessoas: “(...) não se pode estabelecer, com clareza, uma relação causal: é a mídia que gera violência ou é uma disposição a violência que leva a pessoa a procurar conteúdos violentos?”(BUCKINGHAM, 2011). Podemos estender esse mesmo princípio quando nos remetemos ao conteúdo erótico.

discentes a fazer escolhas críticas, conscientes (BUCKINGHAM, 2011). Ou seja, é ensiná-los a refletir sobre a qualidade desses programas, selecionando-os conforme critérios construídos pelo telespectador. Podemos transferir essa ideia para os programas com apelo sexual.

As crianças e os jovens não são vítimas passivas dos meios de comunicação. Elas interagem com esses meios, tendo posturas e opiniões a respeito destes. Os alunos recebem informações de diversas fontes, tanto das mídias, como das famílias e demais grupos sociais dos quais participa, dando um sentido a tais dados (ressignificando-os). Portanto, não podemos atribuir aos meios de comunicação a “culpa” pela erotização precoce, ou a violência.

Outro ponto negativo levantado por Amélie é a “perda de tempo”, referindo-se a exposição à mídia. Acreditava que poderia ter se dedicado a outra atividade considerada mais produtiva, como ler um livro, fazer um curso. Para ela, essa dedicação à TV é fruto da falta de orientação de seus familiares, que poderiam ter fornecido alternativas que substituíssem o acesso à televisão. Recorrendo novamente a Fischer, os jovens entrevistados em seu estudo também consideram o tempo destinado às mídias e ao acesso as tecnologias como “perda de tempo”, corroborando com a fala da professora Amélie:

Os jovens de nossa investigação acabam por oferecer um panorama de sentimentos por vezes contraditórios, em relação ao “uso do tempo”: as tecnologias digitais, o uso de aparelhos como MP3, telefones celulares e, especialmente, a comunicação via *sites* de relacionamento fazem-nos ocupar excessivamente o tempo, na mesma medida em que essas práticas são desejadas (especialmente pelo prazer da instantaneidade) e relacionadas a um “nada fazer”. (FISCHER, 2008, p. 679).

Na verdade, precisamos nos organizar para aproveitar o tempo da melhor forma possível, tornando-o produtivo. Ter acesso às diversas mídias faz-se necessário no atual contexto, uma vez que podemos obter diferentes informações de forma fácil e ágil, além de proporcionar maior comodidade e lazer. Precisamos saber “como usar” essas mídias, para usufruirmos dos seus benefícios. Além disso, a reflexão sobre as informações é

fator indispensável no processo de recepção das mídias. É necessário saber discernir e selecionar o que é importante. Essa consciência é construída quando lançamos um olhar questionador a respeito dessas informações. É o que chamamos de leitura crítica da mídia, capaz de propiciar uma mudança de atitude, a partir do desenvolvimento de mecanismos de percepção ativa e atenta das mídias (MORAN, 1991).

Retomando os escritos, Amélie mostra que após o casamento, continuou assistindo TV, enquanto colocava as filhas para dormir. Entretanto, nos últimos anos, revelou ter abandonado essa prática. O motivo que impulsionou esse abandono é explicitado na fala abaixo:

(...) minhas filhas já estão grandes e se eu estou em frente à TV, elas acabam querendo ficar também. Assim, como não ganhei nada de bom assistindo novela, não quero para elas também esse mal uso do tempo, prefiro que elas usem as horas vagas para brincar, ler, jogar, entre outras coisas legais que poderão fazer (Amélie).

Diante da fala de Amélie, fica explicitada a sua tentativa em afastar as filhas do contato com a televisão. O fato é que mesmo não sendo em casa, as crianças acabam tendo contato com o conteúdo da TV e demais mídias em outros espaços de socialização. Por isso, seja de forma direta ou indireta, o acesso torna-se inevitável. Corroborando com essa assertiva, Cordeiro inicia seu trabalho de pesquisa tratando a respeito da presença marcante das mídias no dia a dia, considerando que:

A inserção das mídias no espaço social é uma realidade notória. Sua presença maciça no cotidiano dos sujeitos demonstra uma situação de quase “onipresença”. Podemos nos deparar com as mídias nos lugares mais inusitados. Enquanto esperamos o atendimento médico num consultório, ou nos sentamos em bares e restaurantes, visitando um amigo ou mesmo em nossos lares, as mídias tem seu lugar cativo assegurado, consolidado e respaldado socialmente (CORDEIRO, 2010, p. 13).

Para finalizar essa parte do relato, Amélie mostrou como emprega o seu tempo livre: “indo à igreja, lendo a bíblia, passeando, falando ao telefone com familiares e amigos”. Mesmo diante de um discurso negativista, ainda mostra que continua

assistindo TV, enfatizando que esses momentos são ponderados, “equilibrando e escolhendo bem o conteúdo” (Amélie). Apesar de criticar severamente a TV, enaltecendo seus malefícios, a depoente não consegue se desprender do contato com esta mídia, procurando acompanhar a programação de forma moderada. Embora não tenha mencionado de forma clara e objetiva, percebe-se que conseguiu encontrar para si a medida certa como telespectadora. O discurso radical de interrupção da recepção televisiva pode ser substituído pelas atitudes de comedimento.

O relato não priorizou o período escolar, não aparecendo experiências de mídia-educação nas escolas em que estudou. Por este motivo, não foi possível verificar o modo como essas escolas utilizavam a TV e outras mídias.

No quesito “memória profissional”, o seu relato é iniciado a partir de uma constatação quanto as suas escolhas: a não vocação para o magistério. O fato de ter cursado a licenciatura em Pedagogia esteve vinculado a falta de preparo para aprovação em outro curso da UFRN.

Não escolhi ser professora por vocação, mas porque achei que era o único que iria me fazer passar no vestibular da UFRN, pois eu tenho consciência que não havia estudado o bastante e também tinha dificuldades em algumas matérias, como matemática, me causando uma barreira para arriscar outro curso mais concorrido (Amélie).

De fato, há uma procura pelos cursos de licenciaturas devido à baixa concorrência nos exames de admissão para as universidades públicas. Por outro lado, quando chegam ao mercado de trabalho, percebem uma série de dificuldades no exercício da profissão. A falta de visibilidade da profissão, o desrespeito ao professorado e a baixa remuneração são elementos que causam frustração nessa escolha profissional.

Alguns alunos chegam a cursar durante 4 ou 5 anos, mas optam pelo não exercício devido a pouca afinidade com a área. Há estudos que constatarem um crescente esvaziamento nos cursos de licenciatura, devido à desvalorização profissional, reflexo de uma política educacional que desqualifica o trabalho do professor (VELOSO,

ALMEIDA, 2011). Quando não abandonam durante o curso, chegam a exercer a função docente, mas logo constataam que é uma profissão desgastante, mal remunerada e desprestigiada socialmente. Alguns mudam de carreira, outros permanecem por falta de opção ou comodismo.

A insatisfação é prosseguida por Amélie em seus escritos, revelando a ausência de realização profissional. Segundo ela, dois motivos contribuem para tanto:

Não sou realizada como professora por dois motivos. Primeiro, porque não é uma profissão valorizada socialmente, não estou falando nem de salário, mas de reconhecimento. Segundo, porque os alunos que hoje estão nas escolas são diferentes das de antigamente, tanto na maneira de ser, de ver o mundo, como pelos objetivos que são o “tributo” o “bolsa família”, o “lanche”, menos o desejo de aprender. Com isso, surge a indisciplina e o dia-a-dia na sala de aula se torna um fardo muito difícil de carregar. Se eu soubesse fazer outra coisa, deixaria de ser professora, pois não me sinto valorizada (Amélie).

A desvalorização do trabalho docente é tratada por Tardif e Lessard, chamando a atenção para as mudanças de valores relacionadas ao professor, percebendo que havia no passado uma diferença no modo como as famílias enxergavam esse profissional. Antes, havia respeito e os professores gozavam de maior destaque e posição social. Hoje, o cenário mostra outra realidade, construindo-se um discurso de fracasso escolar que culpabiliza os professores pelos males enfrentados (TARDIF, LESSARD, 2005). Amélie vivenciou esse desprestígio, levando-a a acreditar que exercendo outra profissão, poderia obter mais satisfação no trabalho.

Amélie depositou na indisciplina um dos principais fatores que desmotivam a sua carreira de professora. Muitos docentes sentem dificuldades em lidar com a falta de limite dos alunos, o que torna o ambiente escolar, em muitos casos, hostil e de difícil convivência. São inúmeros os condicionantes que impulsionam tais comportamentos e a escola acaba servindo como um local de manifestação dessas atitudes. É comum ouvirmos dizer que antigamente os professores eram respeitados, mas esquecemos de mencionar como se dava a relação professor-aluno, calcada no autoritarismo, na

imposição de regras. Hoje, o professor tornou-se mais próximo do aluno, mas em contrapartida não conseguiu ainda ser reconhecido como autoridade.

Encerrada a escritura das memórias, agendamos com todas as professoras um dia para a leitura pública dos textos. No dia estabelecido para tal atividade, Amélie leu com firmeza o seu relato, não se intimidando com as revelações presentes em seu texto. A leitura dos escritos causou estranhamento por parte de algumas professoras. Afinal, falar abertamente que não quer ser professora poderia cair no território do “politicamente incorreto”. Foi preciso ter coragem e Amélie não titubeou. Foi objetiva, clara e sincera nas palavras.

Seu texto pareceu um desabafo. Não indagamos se essa revelação havia sido feita em outro momento. Talvez aquela tenha sido a primeira oportunidade para externar esse sentimento. O fato de falar sobre o assunto, talvez tenha servido para refletir sobre as escolhas tomadas, permitindo descarregar algumas frustrações, retirando de si uma parte desse “fardo” (expressão registrada em seu texto).

Vale, ainda, resgatar a finalização do relato de Amélie, o qual trata das suas experiências no trabalho com a TV no cotidiano escolar. Para tanto, propõe algumas orientações de como proceder:

Só considero o trabalho com a mídia televisiva se for relacionado com a pesquisa que estamos realizando no momento e se for uma programação de no máximo 20 minutos, mais do que isso fica inviável, pois a turma começa a se distrair (Amélie).

Pelo recorte da escrita acima destacada, percebe-se a inexistência de experiências exitosas em relação à mídia televisiva. Estando relacionadas apenas as pesquisas em andamento na turma, o uso da televisão ficará restrito ao aspecto “suporte”, aparecendo como elemento para subsidiar uma discussão maior. A

perspectiva “objeto de estudo”¹⁰ torna-se mais aberta e repleta de possibilidades, pois permite trabalhar a natureza da mídia, fazendo uma leitura dos seus aspectos constituintes. Em outras palavras, implica em tornar a mídia o centro da discussão, colocando-a sob suspeita.

Para a finalização dos encontros, solicitamos a produção de um relatório, com a finalidade de avaliar a proposta de formação docente empreendida. Baseando-se nas experiências ocorridas durante os encontros, percebemos mudanças significativas no discurso de Amélie, exemplificada no trecho a seguir:

O curso trouxe grandes contribuições, pois eu não sabia que existia uma área que trabalhava essas questões, o que me trouxe satisfação, visto que agora vejo uma luz no fim do “túnel” para o fim da alienação causada pela TV. A partir de agora, acrescentou-se a minha maneira de trabalhar um elo entre os conteúdos trabalhados e a mensagem passada pela TV. Considero que quebrei uma barreira que existia dentro de mim, achava que trazer a TV para a sala de aula era reforçar a alienação. Ainda pretendo reler os textos trabalhados durante o curso (Amélie).

Conforme apontado acima, havia um desconhecimento da existência da área de mídia-educação. Diante do atual contexto, cabe ao professor ampliar seu leque de conhecimentos, buscando conhecer tanto os espaços já consolidados de pesquisa quanto às áreas emergentes do campo educacional. A formação em mídia-educação ainda é pouco explorada nos cursos de formação.

A “quebra na barreira” mencionada por Amélie diz respeito a mudança de pensamento, ocorrida por intermédio dos momentos de estudo junto ao grupo. Ter acesso aos debates sobre a mídia-educação ampliou as possibilidades de intervenção no espaço educativo.

Outro ponto positivo levantado pela professora, diz respeito à perspectiva de continuidade dos estudos de forma independente, através da revisão do material teórico entregue nos encontros. Esse fato demonstra o desejo em prosseguir na aquisição de novos conhecimentos, reconhecendo a dinamicidade dos saberes na área da educação.

¹⁰ Neste trabalho, adotamos a perspectiva de Belloni (2000), que considera a dimensão indissociável da Mídia-educação: ferramenta pedagógica e objeto de estudo.

Essas palavras não foram ditas, apenas, no texto escrito. Em nosso último encontro, Amélie revelou a pretensão de ler as referências fornecidas, como forma de reavivar os saberes construídos. Essa mudança de mentalidade mostra que a participação nos encontros de formação sensibilizou-a para a área estudada, dando maior segurança na construção de propostas educativas com viés na mídia-educação e seus desdobramentos.

Últimas recordações...

A memória aqui apresentada mostrou a reconstituição de uma história particular, com foco centrado nas imagens televisivas. Convidamos Amélie para um mergulho nas suas experiências com a televisão. Ela aceitou o convite e embarcou conosco, numa viagem que permitiu um passeio pelo passado, pelas recordações da infância, passando por outras fases da vida, até chegar ao momento atual, com suas desesperanças na profissão de professora.

É preciso reconhecer o esforço e a predisposição de Amélie, no sentido de abrir seu “baú de recordações”, expondo informações pessoais valiosas. O exercício da escrita não é uma tarefa fácil. Requer coragem para despir-se através das palavras. Sabemos das dificuldades que esta atividade encerra, duplicadas ainda mais quando precisamos escrever sobre nós mesmos. Nem sempre lembrar de fatos do passado constitui-se em tarefa agradável, sobretudo quando passamos por dificuldades, pois relembrar é de alguma forma reviver tais acontecimentos.

Por meio das memórias televisivas, foi possível perceber como Amélie se apropriou da TV e produziu subjetividades. Daí a relevância de ampliarmos nossos modos de aproximação com as diferentes mídias, a fim de reconhecer suas diversas potencialidades e desenvolver um olhar mais crítico frente ao conteúdo por elas veiculado.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BUCKINGHAM, David. *Educación em médios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005.
- _____. Questionar é fundamental na educação para as mídias. *Revista Nova Escola*. Ano XXVI, Nº 239, Jan./Fev. 2011.
- BUENO, B. O & Lapo, F. R. (2002). *A síndrome de burnout e o trabalho docente*. Psicologia USP, 13 (2). Acesso 10 de maio de 2005.
- CORDEIRO, Sandro da Silva. *Entre telas, diálogos e estratégias: formação docente para a mídia televisiva*. 2010, 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 35, Mai/Ago. 2007, p.290-307.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAN, José Manoel. *Como ver televisão*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- NÓVOA, António. *Vida de professoras*. Porto: Porto Editora, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lucia trevisan (Orgs.). *A aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

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

VELOSO, Tereza Christina M. A., ALMEIDA, Edson Pacheco. *Evasão nos cursos de licenciatura da UFMT: um processo de exclusão*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc. Data do acesso: 02/04/2011.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.