

Media e mediações na escola: Práticas de educadores em educação de infância

Fernando Barone

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich– Lisboa

Índice

1. Introdução	3
2. Metodologia	6
3. Instrumental de Observação	9
4. Análise dos dados	11
4.1. Caracterização da Amostra	11
4.2. Situação do tema/problema <i>media</i> e educação nos projectos educativos das instituições: o problema da educação e comunicação como área geral da media - educação no cenário da educação pré-escolar.	12
4.3. Práticas de equipa no planeamento pedagógico em <i>media</i> –educação	13
4.4. Práticas gerais com equipamentos audio-visuais.	13
4.5. Utilização geral dos produtos <i>media</i> na instituição: situação curricular e simulação de produtos <i>media</i> , <i>brincar aos media</i> ”.	13
4.6. Utilização do vídeo no âmbito curricular	14
4.7. Utilização do computador	15
4.8. Utilização do rádio-gravador (linguagens sonora e musical, linguagens verbais em geral e orais em particular)	15
4.9. Utilização da Rádio nos PP. (ouvir rádio; ler rádio; “brincar às rádios”)	15
4.10. Utilização da TV (programação geral da TV generalista e por cabo) nas práticas pedagógicas (Ver TV; ler TV; “brincar às TVs”).	16

4.11. Investigação como prática educativa. Observação das repercussões dos produtos media junto às crianças (Observação do brincar, dos horários livres, recreio)	16
4.12. Produção de material pedagógico (“brincar de <i>Media</i> ”; “produzir <i>Media</i> ”)	16
4.13. Práticas com rádio-gravador, vídeo e TV ou práticas de Educação e comunicação durante as rotinas (acolhimento, higiene, alimentação, horários livres, prolongamento)	17
4.14. Observação e registo dos hábitos das famílias, particularmente dos hábitos e Mediações familiares relativamente aos <i>Media</i>	17
4.15. Informação e formação das famílias sobre educação.	17
4.16. Atribuição de sentidos às mensagens media. A distinção real e fantasia e o estímulo à imaginação.	17
4.17. Educação face ao consumo e consumismo	17
5. Conclusão	18
6. Bibliografia	18

Resumo

No âmbito da Educação para os Media, o trabalho descreve e interpreta a prática de 41 educadores de infância, actuando na Região de Lisboa. Questiona a forma como o educador desempenha a Mediação entre as várias instâncias de socialização. Elabora previamente um conjunto de categorias descritivas da prática dos educadores, supondo tipos reais e possíveis de acção pedagógica no terreno. Estas categorias associam-se às hipóteses constituídas por três paradigmas educacionais básicos: o paradigma racional, o humanista e o inventivo. A partir de observação indirecta e da análise através do programa SPSS (Statistical Package in Social Sciences), conclui-se que o educador genérico, do corpus observado, condensa a sua acção no primeiro paradigma, toca levemente o segundo e afasta-se claramente do terceiro.

Palavras-chave: media, mediação, educação, educação de Infância

Abstract

Within the “Education for the Media” the research describes and interprets 41 practices, in Lisbon, questioning the way Mediate several socialization agents. A set of categories describing Childhood educator’s practices was

previously constructed, related to possible pedagogical practices. These categories were associated to three basic educational paradigms: the rational, the humanistic and the creative paradigm. From the indirect observation and the data analyses done with the SPSS, the research arrives to the conclusion that in general, Pre-school teachers according to the corpus, develop main pedagogical interventions within the first paradigm, approach slightly the second one and take a clear distance from the third.

Keywords: Media, Mediation, Education, Childhood Education

1. Introdução

Os *Media*, em todas as suas expressões, manifestações e géneros, incluindo-se aqui os novos *Media* ou *Media* digitais, constituem, no interior da Sociedade, um amálgama entre a Política, a Cultura e a Economia dos povos. São muitos os autores que entendem esta esfera produtiva como uma das instâncias fundamentais da Socialização em conjunto com a Família, a Escola e o Grupo de Pares. Neste sentido, os *Media* são factores básicos de educação *lato sensu* na medida em que propõem e divulgam modelos quotidianos de tempo, espaço e cultura (modos de fazer e pensar) às populações de todas as faixas etárias. Tais modelos estão vinculados às matrizes sistémicas orientadoras do paradigma sócio-cultural nas sociedades industriais modernas, tenham elas carácter económico, político ou cultural.

Grandes metas educativas, tais como a cidadania, a interacção entre as esferas cognitiva e emocional, a leitura/interpretação do mundo e das linguagens, a autonomia e a assertividade, não poderão ser alcançadas se o educando, e o próprio educador, não conseguirem 'seleccionar' / 'editar' / 'circunscrever' / 'criticar' as informações que recebem todos os dias através dos *media* e *novos media*.

A quantidade incomensurável destes conteúdos mediáticos não parece constituir desígnios malévolos ou conspiratórios das empresas e dos poderosos, como quis a Escola de Frankfurt e o funcionalismo americano. Todavia, tais conteúdos não são neutros pois estão associados complexa, e indirectamente, aos objectivos não declarados que as sociedades industrializadas empreendem, tais como a preponderância do privado sobre o público; do individualismo sobre o fazer colectivo; do consumismo sobre o consumo sustentado; do tecnicismo sobre a gestão consciente dos fins técnicos; do utilitarismo dos recursos naturais sobre o uso ponderado e responsável destes recursos, da democracia representativa sobre a democracia participativa, da noção de tempo abstracto e acelerado sobre a noção de tempo produzido em sociedade.

Assim, o educador/professor tem pela frente uma tarefa difícil, já que a simples ausência de algumas acções pedagógicas ligadas à cidadania e à interpretação (literacia) do mundo pode indispor o futuro adulto para o pensamento crítico, para a criatividade e para a disposição transformadora.

Este projecto está associado a um trabalho prévio de observação exploratória desenvolvido com a finalidade de propor novas acções integradas de docência, investigação e serviços à comunidade no interior de uma instituição de ensino superior.

Visando a autonomia e a cidadania do futuro adulto que emerge dos contextos pré-escolares, pretende abordar o real e o possível no que respeita a padrões de formação para a literacia em geral e dos *media*, em particular. Assim, quer chamar a atenção pública para o momento fundamental que representa a instância pré-escolar no jogo entre as várias instâncias de socialização, nomeadamente a escola, os *media*, a família e o grupo de pares.

O projecto procura determinar quais são as características da acção educativa pré-escolar no âmbito da relação estabelecida entre a instância socializadora *media* e as outras instâncias (escola, família, grupo de pares). Pretende contribuir para um maior conhecimento sobre as mediações realizadas por educadores diante das vivências infantis associadas aos *media*. Tem como objectivos centrais a descrição, análise e interpretação do papel dos *media* nas práticas, comportamentos e intervenções dos educadores.

Partindo do princípio de que a formação para a cidadania implica a intervenção hermenêutica e lúdica face aos *media*, o projecto desenvolve categorias e indicadores capazes de discernir práticas diferenciadas de mediação.

Elege-se como hipótese de partida a caracterização da prática educativa marcada por formas de mediação que transferem saberes, hábitos e rotinas ordinárias de recepção em detrimento do desenvolvimento crítico de carácter interactivo (pedagogias lúdicas e interpretativas tais como as simulações lúdicas da produção mediática). Em igual medida, sugere que a prática exclusiva de uma temporalidade abstracta (Barone, 2005), no terreno educativo, indis põe o educando para o espírito inventivo/criativo /assertivo.

A investigação e conhecimento do fenómeno *mediação* dos educadores face aos *Media* distribuem-se por várias áreas disciplinares, de forma mais ou menos directa. Concentra-se com mais força nas teorias da comunicação (ciências da comunicação) e do que se convencionou chamar, em Portugal, de educação para os *media*. Este último é um espaço de trabalho marcado pela interdisciplinaridade, recebendo conceitos de várias áreas tais como a pedagogia, a sociologia, a antropologia, a psicologia e as subáreas correspondentes.

O conceito de socialização (Riutort, 1999, 81) é uma sólida referência de partida para a investigação. Na sociedade moderna a educação já não é monopolizada pela família. É compartilhada com a escola. Esta instância de socialização é fundamental no processo formativo, posto que a criança é escolarizada cada vez mais cedo (infantário a partir dos 3 meses e ensino pré-escolar a partir dos 3 anos). Os *media*, enquanto instância de socialização primária e secundária, associam-se às realidades familiares, escolares e também junto ao grupo de pares (*idem*). Ligados ao conceito de socialização, os conceitos de *habitus*, *ethos* e *hexis* (Bourdieu, 1996, 9) e *estilos de vida* (Bourdieu citado em McQuail, 2003,403-4) implicam a constituição precoce de valores e normas junto ao indivíduo mas também padrões de comportamento e escolhas do uso dos *media* realizadas por cada indivíduo (McQuail, 2003, 404).

A passagem da criança do espaço exclusivamente familiar para o espaço mais alargado da escola vai tornar mais complexa a rede de normas e orientações sociais. Tal não significa que o educando não possa ter papel activo no seu processo de formação, nem que a Escola não possa optar por uma orientação que ultrapasse a transmissão de valores e conteúdos inquestionáveis. Para António Nóvoa (2004), mesmo que a Escola negue a autonomia do educando em seu processo de formação ele continua a ser o centro da sua caminhada educativa:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projectos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

No campo das teorias da comunicação, menciona-se o conceito de uso dos *media* e vida quotidiana. A revisão bibliográfica desenvolvida por Denis McQuail (2003, 400) demonstra que as primeiras investigações tomam as audiências dos *media* como vítimas, 'consumidores' ou mercadorias. Este quadro, inspirado em modelos lineares ou mecânicos de comunicação, perdeu a sua actualidade interpretativa. Hoje, os estudos de recepção consideram os *media* enquanto parte integral da interacção e experiência social quotidiana (*idem*).

O aprofundamento do conceito de *mediação/mediações* (Martin-Barbero, 1997; Martin-Barbero & Rey, 2001) parte do princípio que a natureza comunicativa da cultura produz significações partilhadas. Assim, o receptor não

é um simples descodificador daquilo que o emissor enunciou, mas também um produtor.

Os conceitos integrados de *audiência*, *televidência* e *mediação*, conforme Orozco Gómez (2001,19) permitem um novo olhar sobre o processo receptivo dos *media* pelas populações, possibilitando também uma rearticulação pedagógica da televisão com a recepção, através de exercícios de análise e desconstrução dos produtos *media*. Esta perspectiva permite a prática lúdica do tempo durável e reflexivo, pelo educador, e torna relativas as práticas educativas do tempo abstracto e produtivo (Barone, 2003).

Numa abordagem fundamentalmente semelhante, Buckingham (2002) propõe as formas pedagógicas lúdicas, sem contudo dissociá-las dos procedimentos interpretativos que possibilitam a leitura crítica permanente. Nesta medida, não concebe abandonar o projecto modernista da crítica cultural (*idem*,7):

Do que é que os professores e demais profissionais da educação estão à espera da tecnologia, esteja ela materializada em vídeos, filmes, computadores ou redes? Talvez seja muito mais importante para a educação perceber como as tecnologias, na forma como estão constituídas, nos educam, do que ficar a pensar em como educar através delas. Não se trata de negar o seu uso na educação formal e informal, mas sim de lembrar que as tecnologias de produção, reprodução de imagens, sons e palavras, em movimento ou não, constroem, à sua maneira, o real (Idem, 2002, 39).

2. Metodologia

Este Projecto vem na continuidade de um estudo, em fase de desenvolvimento, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, que pretende integrar a docência, investigação e os serviços à comunidade. Representa uma primeira fase da investigação com carácter exploratório já que trabalha com uma amostra ocasional de apenas 41 educadores de diferentes instituições de educação de infância e, eventualmente de alguns professores do 1º Ciclo. Desenvolve um instrumental de observação passível de ser aplicado a amostras de maiores dimensões, sob a forma de um questionário elaborado a partir de categorias relativas ao objecto práticas pedagógicas de *media*, educação e comunicação no nível pré-escolar.

O questionário foi elaborado a partir de questões organizadas nas formas fechada e aberta obedecendo, em geral, a fórmula sim/não com justificativas abertas quando se trata de respostas positivas. Por exemplo, uso do vídeo na

rotina acolhimento (sim/não); (ocasionalmente / sistematicamente). Uso do vídeo na instituição com os itens fechados: situações / Conteúdos curriculares – Géneros / Finalidades, acompanhados de justificativas abertas.

Escolhemos este objecto pois partilhamos da opinião de que se deve dar prioridade, no plano da investigação em educação, às práticas reais dos educadores podendo ser, eles próprios, investigadores e disseminadores críticos das práticas observadas. Sobre este tema Nóvoa (2004) expressa-se assim:

É essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. Sempre me espantei com o facto de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino em Pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas. Se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às práticas. Isso começa no período de estágio e continua por toda a vida.

Nesta perspectiva, o problema de investigação enuncia-se através da tomada do fenómeno educativo como objecto de estudo. Perguntamo-nos, então, quais são e como se desenvolvem, as práticas de *mediação* protagonizadas pelo educador de infância/professor do ensino básico no plano das interações *media/escola/família* e comunidade.

O caminho hipotético dedutivo é o ponto de partida metodológico desta investigação inspirando-se também na noção weberiana (Weber, 1995) de *ideal tipo* ou *método tipológico*. Pressupõe as hipóteses através de três grandes *tipos*, modelos ou paradigmas educacionais, dentre cinco paradigmas propostos por Bertrand e Valois (1994:51):

- o *paradigma racional*, centrado na transferência de conhecimentos e valores dominantes;
- o *paradigma humanista*, centrado no crescimento da pessoa;
- o *paradigma o inventivo*, centrado na criação de comunidades de pessoas e modos de vida emergentes.

À maneira weberiana, supomos, também, que estes tipos não existem puramente na realidade mas permitem, à investigação, uma maior aproximação descritiva e interpretativa ao fenómeno educativo (Lakatos & Marconi, 1983).

A perspectiva sistémica de Bertrand e Valois (1994,15) contrapõe as noções de *fins declarados* da organização educativa a *fins reais*. Para os autores citados, os fins são a razão de ser de uma organização, definindo-se como *fim* a

opção adoptada pela organização educativa em busca de um estado que ela julgue desejável. Acrescentam que a natureza dos objectivos da organização educativa se deve à dialéctica entre esta e o seu meio não se podendo confiar nas percepções e declarações dos seus representantes, *pois é conveniente determinar 'qualquer vontade exterior', a saber as forças que ditam as verdadeiras finalidades da organização educativa*. Desta forma, um objectivo declaradamente centrado no crescimento da pessoa, pode não corresponder aos resultados reais do processo educativo quotidiano.

A partir do paradigma inventivo pode considerar-se que as *verdadeiras finalidades* da organização educativa estarão sempre a relativizar os objectivos declarados das organizações escolares. Assim, 'proteger as crianças dos *media*' ou estimulá-las a viver o papel da produção / brincar aos *media*' não são, necessariamente, actividades incompatíveis. Para efeito expositivo temos classificado as acções educativo-pedagógicas dos educadores diante dos *Media*, correspondendo aos três paradigmas apresentados, da forma como se segue:

- *Mediação transmissiva/reprodutiva* relativamente aos *Media* (paradigma racional): o educador tende, através das suas acções concretas no terreno, a reproduzir valores e hábitos tais como o consumismo, o individualismo e os pressupostos que preservam as sociedades industrializadas modernas. No caso da mediação feita entre *media* e educando, esta pode ser considerada *primária* quando os conteúdos mediáticos são transferidos de forma natural e pouco controlada e *secundária* quando os conteúdos são escolhidos e planeados com finalidade pedagógica previamente determinada.
- *Mediação interaccional* relativamente aos *media* (paradigma humanista): o educador tende a sistematizar a sua acção quotidiana no sentido de atingir metas educativas tais como a cidadania, a autonomia, a excelência cognitivo-emocional e a literacia, permitindo a formação plena do futuro adulto enquanto pessoa. Os *media* são trabalhados como conteúdos que devem ser lidos e compreendidos, seja através da leitura crítica ou da produção, construção e desconstrução de produtos *media*.
- *Mediação inventiva* relativamente aos *media* (paradigma inventivo): o educador tende a sistematizar a sua acção na perspectiva da *mediação interactiva*, embora o faça com o intuito de partilhar *invenções* culturais, económicas e sociais diante de um contexto de *macro-problema mundial* (crise ecológica, crise política, concentração descontrolada da riqueza, desastres tecnológicos de entre outros). Nesta medida, o educador tra-

balha os *media* considerando os grupos emergentes de comunidades e pessoas que vão agir e viver no interior deste contexto.

3. Instrumental de Observação

Optamos pela observação directa através de questionário. Este foi elaborado a partir das categorias a seguir discriminadas:

1. Caracterização geral da amostra.
2. Situação do tema/problema *media* e educação nos projectos educativos das instituições.
3. Práticas de Equipe no planeamento pedagógico em media-educação.
4. Práticas gerais com equipamentos audio-visuais.
5. Utilização geral dos produtos media na instituição (situação da aprendizagem relativamente aos produtos culturais produzidos através de linguagens mistas constituintes dos meios Cinema e TV (verbal oral, verbal escrita, sonoro-musical, teatral, mímico-gestual, linguagens plástico-visuais; linguagem cinematográfica e televisiva).
6. Utilização do vídeo no âmbito curricular.
7. Utilização do computador.
8. Utilização do rádio-gravador (linguagens sonora e musical, linguagens verbais em geral e orais em particular).
9. Utilização da rádio nas práticas pedagógicas. (ouvir rádio; ler rádio; brincar à rádio).
10. Utilização da TV (programação geral da TV generalista e por cabo) nas práticas pedagógicas (ver TV; ler TV; Brincar à TV).
11. Investigação como prática educativa. Observação da repercussão dos produtos media junto às crianças (Observação do brincar, dos horários livres, recreio)
12. Produção de material pedagógico ('brincar aos *media*'; 'produzir *media*')

13. Práticas com rádio-gravador, vídeo e TV ou práticas de educação-comunicação durante as rotinas (acolhimento, higiene, alimentação, horários livres, prolongamento).
14. Observação e registo dos hábitos das famílias, particularmente dos hábitos e mediações familiares relativamente aos *media*.
15. Informação e formação às famílias sobre *media-educação*. Material informativo e formação dos pais.
16. Trabalho do educador em relação à atribuição de sentidos às mensagens *media*. A distinção real e fantasia e o estímulo à imaginação.
17. Educação face ao consumo e consumismo

As práticas dos educadores, face aos *media*, nos terrenos educativos, dependem, em boa parte, da formação recebida nas escolas superiores. Capacitar o formando educador/professor para a educação interactiva baseada nos *media*, significa capacitá-lo para a análise generalizada das distinções presentes nas várias linguagens que constituem os *media*. Ao futuro educador, *mediador* entre os seus educandos e os produtos mediáticos, há que oferecer instrumentos teóricos e práticos para que ele possa ver-se também no papel do produtor (ora o argumentista, ora o autor, ora o actor, o realizador, o redactor, o técnico de som, o *cameraman*, o iluminador, o técnico de montagem, o técnico de *maquillage*). Nessa medida, poderá ir para além de uma prática interactiva e atingir práticas de construção criativas e abertas à inovação.

Qualquer que seja o meio técnico onde circulem as mensagens (TV, Vídeo, CDs, DVDs, Internet, Programas informáticos didácticos) estas são resultados da interacção dinâmica de vários códigos, linguagens e opções repertoriais. Como exemplo, lembramos aqui os padrões visuais associados à imagem fixa, com finalidades variadas, como a documentação, a reportagem, a expressividade do artista, ou do homem comum e da criança. Se falamos da imagem em movimento e pensamos numa novela na TV, podemos lembrar os códigos deixados pelo cinema tais como a sequência de planos, o enquadramento do plano, os vários tipos de movimento de câmara de entre os muitos padrões que possibilitam a narrativa da imagem em movimento. Se multiplicarmos os sentidos, daí derivados, pelo conjunto de elementos, tais como a música e os seus padrões distintivos, a linguagem teatral, a linguagem gestual, as linguagens verbais e não verbais e seus padrões de narratividade, vislumbramos a complexidade e o fascínio da descoberta destes sentidos pela via da leitura acompanhada, da análise destas narrativas e da simulação lúdica da sua produção.

Uma relação crítica e saudável face aos *media* tem início na aprendizagem distintiva das várias linguagens que compõem a linguagem *Media*. Logo, desde muito cedo, e sem o objectivo de tornar as crianças quais génios precoces, podemos sensibilizá-las para os diferentes códigos e o papel destes nas representações simbólicas, o que pode contribuir para que cheguem à adolescência ou à vida adulta, com os ouvidos, olhos, e demais sentidos, socializados através da construção exploratória e não apenas através do acumular de alguns saberes e hábitos tidos por bons, certos ou adequados. Estas actividades transbordam para as famílias e, claro, estão presentes nas Rotinas do Pré-Escolar e nos Tempos Livres dos Ensinos Básico e Secundário, momentos privilegiados para a formação e para a observação de cada uma, e de todas as crianças, enquanto grupo de interacção.

4. Análise dos dados

4.1. Caracterização da Amostra

A amostra está constituída por 41 educadores de infância a tirarem o curso de Complemento de Formação na ESEI Maria Ulrich em 2004. Apresentam idades entre os 28 e os 55 anos. Concluíram o bacharelato e buscam formação complementar como pré-condição para a obtenção da licenciatura. A faixa etária, entre os 30 e os 40 anos, representa 70,6 % da amostra, sendo que 34,2 % a faixa dos 38 aos 40 anos. O sexo feminino representa 100 % da amostra. Importante associar as idades mais elevadas aos cargos de coordenação. Com efeito, estes educadores buscam a equivalência à licenciatura para efeito de reforma/aposentação num estatuto mais elevado.

Mais de um terço dos inquiridos não responde à pergunta sobre as habilitações literárias dos seus progenitores. Dos 25 que respondem, 24,4 % (10) indica, como habilitações literárias do pai, cursos até o 4.º Ano do Ensino Básico e 17,1 % (7) cursos de licenciatura. Em termos globais estaremos, provavelmente, diante de um perfil cuja escolaridade predominante se situa entre a não escolaridade e a 6.ª classe do Ensino Básico. As habilitações da mãe atingem percentagens semelhantes: um pouco maior no que respeita a cursos médios e um pouco menor a cursos superiores. O educador com menos tempo na profissão tem 5 anos de serviço. Apenas 17,1 %, frequentou, ao longo da vida profissional, cursos de formação contínua. Os restantes, (82,9 %) fazem-no pela primeira vez e pelas razões já evocadas. O tempo médio de serviço na profissão varia entre os 10 e os 30 anos (70,8 %) sendo que 51 % permanece, de 6 a 20 anos, no último local de trabalho. Para a maioria dos educadores interrogados, as melhores situações profissionais encontram-se no ensino públi-

co, o que talvez se explique pelo facto de 60 % da amostra ser constituída por formadores ligados a instituições privadas.

Cerca de 20 % trabalha em instituições frequentadas, exclusivamente, por portugueses/brancos e 78 % em instituições caracterizadas pela existência de várias etnias, nomeadamente africanos (seguem-se, por ordem decrescente, europeus de leste, brasileiros, originários da União Europeia, timorenses, chineses e indianos).

A grande maioria da amostra (90,2 %) não se identifica com linhas educativas orientadoras específicas e apenas 9,8 % da se declara seguidora da 'Escola Moderna / Escola Nova'. Deste conjunto de educadores, 65,9 % trabalha em jardins-da-infância (dos 3 aos 5/6 anos). Dos restantes, 12,2 % trabalha em creches (dos 4 meses aos 3 anos), ATL (*Ateliers* de Tempos Livres) e apoios (9,6 %), além da educação especial (2,4 %).

4.2. Situação do tema/problema *media* e educação nos projectos educativos das instituições: o problema da educação e comunicação como área geral da *media* - educação no cenário da educação pré-escolar.

No plano da estrutura curricular, o Projecto Educativo (PE) exprime as grandes metas da formação/processo de aprendizagem aplicadas a crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, tais como a cidadania, a literacia, a autonomia, a excelência cognitivo-emocional. O Projecto Pedagógico (PP) materializa, por seu lado, os meios pedagógicos e didácticos que possibilitam a realização das finalidades do PE.

Dois terços dos educadores inquiridos diz não incluir o tema/problema *media*- educação (*educação para os media*) no PE, embora 46,3 % afirme desenvolver actividades pedagógicas relacionadas com esse tema/problema, em particular, transmissão de conteúdos de ficção (19,5 %) e pedagógicos (12,2 %). Apenas 7,3 % indica actividades de manipulação de *media* impressos, o que talvez signifique tratarem-se de formadores associados a instituições que seguem as orientações da 'Escola Moderna'. Ninguém faz menção de actividades de manipulação, "leitura" crítica ou simulação produtiva ('brincar') de *media* electrónica.

A análise destes dados parece indiciar uma relação de causalidade entre a confusão gerada junto dos educadores que dificilmente distinguem o PE do PP e a fraca importância dada à *media*-educação. Não é raro ouvir, entre agentes de educação, a definição de PE como sendo o 'Projecto da Instituição' e o PP como 'Projecto das Salas/Turmas'. Tal simplificação do conceito parece reflectir-se numa separação entre a educação em geral e a *media*-educação.

Dito de outra modo, é como se a *media*-educação não fosse factor constituinte e inseparável da Educação como um todo. Um exemplo concreto deste enunciado pode ser visto à frente quando nos debruçarmos sobre as práticas do educador ao nível das creches.

4.3. Práticas de equipa no planeamento pedagógico em *media*-educação

Mais de 70 % dos inquiridos não discute a *media*-educação, em equipa, nas suas instituições. Eventualmente, apenas 29 % o faz. Um dos inquiridos lembra que, quando falam sobre os *media* o fazem na perspectiva da influência destes sobre as crianças. A força e a vulgaridade deste aspecto, no dia a dia, parecem predominar sobre a discussão e preparação de actividades que capacitem as crianças para a leitura crítica dos *media* e a um maior conhecimento sobre -- e a partir -- deles.

4.4. Práticas gerais com equipamentos audio-visuais.

Verifica-se que 100 % da amostra declara utilizar equipamentos audio-visuais, sobretudo vídeo, radio-gravador de fitas e CDs. O termo TV é citado nas respostas como sinónimo de vídeo pois, como veremos à frente, a programação das TVs generalistas, e por cabo, não é utilizada como instrumento do PP, seja na forma de exercícios de leitura seja na de simulação pedagógica de produção *media*).

4.5. Utilização geral dos produtos *media* na instituição: situação curricular e simulação de produtos *media*, *brincar aos media*”.

A categoria “educação para a comunicação” aponta para o conjunto de actividades que promovem, atempada e permanentemente ao longo da vida, a capacidade interpretativa de si mesmo e do mundo no que diz respeito à percepção alargada das representações dos factos humanos e naturais como um todo. Em creches, logo aos primeiros meses de estadia da criança na respectiva instituição, o planeamento de repertórios não verbais tais como repertórios gestuais, musicais ou plástico-visuais, nas variadas rotinas pré-escolares, pode ser visto como pré-condição para que haja desenvolvimento progressivo na capacitação do futuro adulto face às realidades cultural, no geral, e mediática, em particular. Nos jardins-de-Infância já se pode pensar nos jogos com as várias linguagens que constituem as expressões dos *media* electrónicos,

sobretudo o cinema, a TV, mas também o computador nas interfaces CD-ROM, DVD e Internet. Falamos da estimulação da aprendizagem através das estruturas narrativas das várias linguagens, tais como o périplo do herói, as funções da linguagem adaptadas aos jogos infantis, a circularidade narrativa antecipação-problematização-clímax-resolução nas narrativas dramáticas, ficcionais ou não. Não podemos esquecer, aqui, a proposta já presente em João dos Santos (1982), Paulo Freire (2000) e Nóvoa (2004) de partir da realidade vivida por cada criança, e por grupos, na elaboração de tais jogos e narrativas. A partir dos 2/3 anos pode-se trabalhar com leitura e simulação de peças publicitárias, no sentido do brincar e do jogo simbólico (interactivo). A leitura e simulação de géneros radiofónicos variados, e não apenas os infantis, podem constituir uma série de práticas e estratégias pedagógicas associadas às metas educativas de cidadania, autonomia e literacia, além de outras. Um elemento trabalhado por João dos Santos (1982) é o respeito amplo pela criança não cedendo, no plano curricular, a caminhos fáceis como a infantilização através de repertórios estereotipados, o excesso de 'repertório infantil', ou infantilizador, seja na música através da repetição excessiva de estereótipos infantis, seja no plano da expressão plástica, com o uso exagerado de decoração infantil que, susceptível de agradar aos educadores, pode bloquear o espírito de curiosidade da infância. Nesse sentido, ao contrário de música infantil ou para crianças, preferimos denominações tais como formação social do ouvido para a sonoridade e para a musicalidade no pré-escolar e congéneres no que toca a outras linguagens (formação social do olhar, etc.).

A partir destes elementos apresentamos os resultados relativos à amostra tratada:

4.6. Utilização do vídeo no âmbito curricular

A totalidade dos inquiridos afirma utilizar o vídeo: para entreter as crianças nas rotinas do acolhimento (11 menções em 52), alimentação (2), prolongamento (16), mau tempo (2) tempos livres em geral (3). Há 10 menções para as actividades pedagógicas. Tal desproporção pode ser explicada pelo facto de as rotinas não serem praticadas enquanto tempos lectivos, o que é confirmado pela ausência dos educadores neste período e a presença dos auxiliares. Isso está associado à não preparação antecipada e planeada de vídeos para visionamento pedagógico.

Quanto aos géneros de vídeo, os inquiridos preferem vídeos de animação, ficção e desenhos não preparados antecipadamente (30 menções em 55) seguidos de vídeos didácticos sobre, por exemplo, vida selvagem ou documentários relativos a temas tratados nas salas (18 menções em 55). Conclui-se, para este

tópico, um predomínio da função de entretenimento, seguida da função transmissiva de conteúdos. A função interactiva (formadora para a literacia e para interpretação dos conteúdos, através de simulação produtiva ou outros meios) pode ser considerada inexistente. Citemos ainda a função sócio-comunicativa ('verem-se', 'relatórios às famílias') com 9,8 % de respostas.

4.7. Utilização do computador

A maioria da amostra (53,7 %) utiliza o computador. Quanto aos géneros de conteúdos trabalhados, 15 menções em 16 respostas indicam jogos e textos. Há dois inquiridos que alegam desconhecer os géneros mais praticados pelo facto de as crianças serem seguidas, neste domínio, por professores externos ao corpo de educadores da instituição. Não existem referências a exercícios de montagem e desmontagem de jogos ou outros produtos encontrados na Internet.

4.8. Utilização do rádio-gravador (linguagens sonora e musical, linguagens verbais em geral e orais em particular)

O rádio gravador é utilizado por 100 % da amostra. Quanto aos géneros, as respostas dos inquiridos, ao invés de descreverem géneros de conteúdos, descrevem géneros de aparelhos/equipamentos. Quanto às finalidades, predominam as respostas que afirmam haver fins educativos (51,2 %), ouvir música para acalmar e divertir (14,6 %), desenvolver gosto musical (7,3 %). Há respostas unitárias para práticas de interlinguagem (ouvir histórias e desenhá-las; aumentar repertório musical). Ninguém menciona, como finalidade, a melhoria da capacitação auditiva, cognitiva ou emocional no plano das sintaxes e semânticas sonoro-musicais ou narrativo-orais (por exemplo, '*brincar à rádio*' através do rádio-gravador).

4.9. Utilização da Rádio nos PP. (ouvir rádio; ler rádio; "brincar às rádios")

A rádio não parece ter relevância nos PP enquanto factor de desenvolvimento auditivo/narrativo (por exemplo, exercícios de elaboração de programas radiofónicos, quer musicais, jornalísticos, peças de publicidade e outros -- '*brincar às rádios*'). A grande maioria dos inquiridos não utiliza a rádio nos PP (70 %) e quase todos os que alegam utilizá-la, fazem-no pontualmente. Há apenas uma menção de uso educativo, uma de disseminação de música clássica, seis de música variada e uma para relaxamento.

4.10. Utilização da TV (programação geral da TV generalista e por cabo) nas práticas pedagógicas (Ver TV; ler TV;”brincar às TVs”).

A utilização da TV corresponde, basicamente, ao que se constatou para a rádio: só 26 % diz usar este *media* nas práticas pedagógicas ou tempos livres.

4.11. Investigação como prática educativa. Observação das repercussões dos produtos *media* junto às crianças (Observação do brincar, dos horários livres, recreio)

Para mais de 75 % da amostra, o material/repertório vídeo incluído nas PP. Resulta de “pesquisas” que asseguram efectuar. Todavia não há menções acerca de busca sistemática de material teórico ou repertorial nas bibliotecas e centros de documentação. Por outro lado, 36,6 % não responde ao pedido de justificação da alegada ‘pesquisa’. Apenas 12,2 % relaciona pesquisa com ‘apoio pedagógico’, enquanto 26,8 % identifica ‘pesquisa’ com ‘interesses das crianças’, ‘idade das crianças’, ‘escolha das crianças’, ‘conteúdos positivos’, ‘não violentos’ e ‘artísticos’.

Não existe prática de observação das representações infantis e jogos relacionados com os *media*, por parte de 61 % da amostra. De 36 % de respostas positivas, apenas 2,4 % garante fazê-lo de modo sistemático e com objectivos definidos. De um modo geral e, especulativamente, pode-se dizer que tal facto tem origem na ausência de investigação quotidiana no ambiente pré-escolar (‘quem faz investigação em Educação são os investigadores nas universidades’). Por outro lado, o brincar no recreio é entendido como tempo não lectivo o que quer dizer ‘tarefa do auxiliar de educação’.

4.12. Produção de material pedagógico (“brincar de *Media*”;“produzir *Media*”)

Três quartos dos formadores, objecto do inquérito, não praticam actividades desta natureza. Dos 19,5 % que responde positivamente, 4,9 % não especificam o modo como o fazem; 7,3 % fazem-no através de produção e exercícios com jornais e revistas, 2,4 % com trabalho de leitura/literacia de notícias do dia; 4,9 % recorrendo aos *media* impressos e produzindo peças em rádio-gravador.

4.13. Práticas com rádio-gravador, vídeo e TV ou práticas de Educação e comunicação durante as rotinas (acolhimento, higiene, alimentação, horários livres, prolongamento)

Conforme já foi mencionado, as chamadas rotinas do pré-escolar são consideradas, na prática, tempos não-lectivos o que dificulta, senão impossibilita de todo, o trabalho curricular, orientado pelo PE. A maioria da amostra alega não exercer tais práticas (56,1 %). O que pode ocorrer é a utilização de 'música branca' ou clássica durante as rotinas do Sono ou da Alimentação (29,2 %). Há também o uso do vídeo no acolhimento não orientado por educadores.

4.14. Observação e registo dos hábitos das famílias, particularmente dos hábitos e Mediações familiares relativamente aos *Media*.

Apesar de 58,5 % a amostra se mostrar preocupada com os hábitos das famílias, no que toca ao consumo dos *media*, apenas 29,3 % alega recolher e registar dados sobre este item, dos quais 2,4 % de modo sistemático.

4.15. Informação e formação das famílias sobre educação.

A grande maioria da amostra (92,7 %) afirma não ter por prática a produção de folhetos informativos, reuniões de formação de pais, ou outros meios de educação parental.

4.16. Atribuição de sentidos às mensagens *media*. A distinção real e fantasia e o estímulo à imaginação.

O trabalho com as crianças no sentido de levá-las a distinguir entre o real e a fantasia é sublinhado como relevante por 68,3 % da amostra, embora 58,5 % reconheça levá-la a cabo através de conversas ocasionais. Não existem menções quanto ao uso de processos de desconstrução de mensagens, por exemplo, pela desconstrução das imagens violentas ou pela sua reconstrução simulada.

4.17. Educação face ao consumo e consumismo

Alegam investir pedagogicamente em prol do factor cidadania e agir 'face ao consumo e ao consumismo', 78 % dos inquiridos. Desta percentagem, 34,1 % não refere as actividades e tipos de instrumentos a que recorre para o efeito. Dos que o fazem, os meios indicados são os seguintes: reutilização de material

doméstico e escolar - 22 %; aproveitamento da sucata nas aulas de expressão plástica - 12,2 %; conversas - 9,8 %; sensibilização - 12,2 %. Há menções pontuais acerca de épocas adequadas para tal trabalho como é o caso do período das festas de Natal. Não existem menções acerca de desmontagem de peças publicitárias ou simulação de montagem.

5. Conclusão

Conclui-se que o educador genérico, do *corpus* observado, condensa a sua acção no primeiro paradigma, toca levemente o segundo e afasta-se claramente do terceiro. O tipo de mediação ressaltado pende, desta forma, para a mediação transmissiva /reprodutiva, sobretudo na sua expressão primária.

Com base neste quadro, podemos dizer que as práticas observadas parecem representar um movimento sistémico de manutenção de padrões sócio-culturais predominantes, na medida em que reforçam o paradigma racional em detrimento dos paradigmas interactivo e inventivo.

6. Bibliografia

- Appadurai, A. (2004) *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa, Teorema.
- Azambuja, R.S. (1995). A decodificação do discurso adulto da televisão pela criança. In Sousa, M.W de. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, ECA-USP / Brasiliense.
- Barone, F. (2003). Comunicação da memória em sociedade. *Trajectos: Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, (1): 45-53.
- Barone, F. Memória cotidiana e comunicação (2005). *Comunicação e Educação: Revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais*, (6): 179 -193.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: Escola e sociedades*. Lisboa, Piaget.
- Buckingham, D. (2000) *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic Media*. London: Polity.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. London, Polity.

- Buckingham, D. (2002) *La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico*. III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad 'Comunicar y Educar', Instituto de Educación del Adjuntamiento de Barcelona. Dirección de Servicios Educativo Adjuntamiento de Barcelona (Dias 5,6,7 Noviembre).
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Cortez.
- Hartley, J. (2000) *Los usos de la televisión*. Barcelona, Paidós..
- Martín-Barbero, J.(1995). América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção social em comunicação social. In Sousa, M.W de. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, ECA/USP / Brasiliense.
- Martín-Barbero, J. (1998). Cidade virtual: Novos cenários da comunicação. *Comunicação e Educação. Revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais*, São Paulo, (1): 453-67.
- Martín-Barbero, J., & Rey, G. (2001). *Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo, Senac.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Miranda, C. (2001) Uma educação do olho: As imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. *Cadernos CEDES. Indústria cultural e educação*, Campinas/SP, nº 54.
- Nóvoa, A. (2004). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires, Norma.
- Pinto, M. (2003) Correntes da educação para os *Media* em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*. (32):119-143.
- Portugal. Ministério da Educação. (1997). Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Santos, J. (1982) *Ensaio sobre educação I: A criança quem é?* Lisboa, Horizonte.

Sousa, M.W. de (1995). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: ECA/USP/Brasiliense.

Weber, M. (1995). *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo, Cortez Editora