

Parte II - As falas e suas análises
**A fala docente:
formação, meios de comunicação e temporalidades**

Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida
Tatiana Luz-Carvalho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NAGAMINI, E., ALMEIDA, M. C. S., and LUZ-CARVALHO, T. A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades In: CITELLI, A., ed. *Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2021, pp. 147-165. Comunicação e educação series, vol. 7. ISBN: 978-65-8621-337-9. <https://doi.org/10.7476/9786586213379.0013>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades

*Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida
Tatiana Luz-Carvalho*

Introdução

O tempo da vida marca as passagens do processo de amadurecimento: infância, adolescência, idade adulta e velhice. O tempo cronológico regula nossas relações sociais: hora de acordar, hora de dormir, hora do almoço, do jantar e assim por diante. Mas não conseguimos segurá-lo ou dominá-lo, pois, apesar de todas as estratégias de medição, há um tempo não mensurável, isto é, aquele que é subjetivo por ser criado pela percepção, principalmente no cenário contemporâneo, vivido no sentimento de velocidade e encurtamento (KEHL, 2009). Segundo Kehl, “o presente, que para o corpo é o único tempo existente, vem sendo cada vez mais comprimido entre um passado descartado a cada instante e um futuro em direção ao qual o homem se precipita sem saber por quê, movido pela ameaça angustiante” (2009, p. 167).

Vivemos, nesse sentido, divididos entre o tempo mensurável e o não mensurável, em todos os segmentos da sociedade. No contexto escolar, a temporalidade demarcada pelo relógio e aquela percebida pelos/as professores/as é um indicativo do processo de aceleração social, da sensação do encurtamento do tempo. O tempo cronológico limita e regula nossa vida; sem a organização dele, o convívio social seria quase impossível. No cotidiano da escola, regula-se o tempo de professores/as e de alunos/as, tanto da sala de aula quanto fora dela, pois a delimitação interfere em outros pequenos núcleos sociais, como o tempo da família, de convívio e de lazer.

A noção que temos do tempo parte do momento vivencial imediato, pois é nele que se presentificam a memória e a projeção. Rovelli, ao estudar Santo Agostinho, conclui que

no presente, vemos apenas o presente; podemos ver coisas que interpretamos como vestígio do passado, mas entre ver vestígios do passado e perceber o fluxo do tempo há uma diferença capital, Agostinho se dá conta de que a raiz dessa diferença, a consciência do passar do tempo, é interna. [...] O tempo, portanto, é isto: existe inteiramente no presente, na nossa mente como memória e antecipação (2018, p. 140-141).

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é analisar a interferência da temporalidade na prática docente, partindo das relações do/a professor/a, dos meios de comunicação e de que forma a percepção subjetiva e interna do tempo contribuem na construção de um “*ethos* docente”, próximo ou distante do cenário contemporâneo, cujos meios de comunicação e tecnologias impõem a ressignificação constante do fazer pedagógico¹.

Empregamos aqui a noção de *ethos* de Maingueneau (2008, 2019) e Amossy (2019): para os autores, trata-se de uma “noção discursiva”, ou seja, o *ethos* é construído no discurso, e não pode ser apreendido fora de uma comunicação sócio-histórica determinada. Embora se possa construir a representação do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele se pronuncie, o *ethos* – a imagem de si – só pode ser revelado no discurso, por meio da observação cuidadosa de escolhas linguísticas efetivas que o enunciador faz no ato da enunciação.

Percurso metodológico

Para este segmento, destacamos as respostas discursivas² a fim de compreender o perfil de formação dos/as docentes, a relação desses/as profissionais com as tecnologias e com os meios de comunicação mediados pela percepção temporal do cotidiano.

Consideramos a Análise de Conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin (2016), como método principal de análise das questões discursivas

1 Este capítulo retoma a discussão apresentada no artigo “A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação”, de autoria de Eliana Nagamini e Maria do Carmo Souza de Almeida, publicado nos anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado entre 2 a 7 de setembro de 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

2 Cabe salientar que limitamos o número de exemplos de falas dos professores, por serem recorrentes. Procuramos manter, de modo geral, a grafia original, fazendo apenas pequenas adequações na linguagem. O conjunto completo das respostas discursivas encontra-se registrado no relatório da pesquisa realizada pelo grupo já mencionado. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

respondidas pelos/as professores/as e alunos/as. Bardin (2016) contempla três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. A pré-análise foi realizada em conjunto pelos/as integrantes do MECOM durante todo o período de organização da pesquisa e da coleta de dados por meio dos questionários digitais e impressos respondidos pelos/as professores/as e alunos/as participantes.

Em função dos objetivos propostos, foi feita uma primeira exploração do material para conhecimento do que lá havia. Em seguida, realizamos o tratamento dos dados brutos com a finalidade de instituir inferências e interpretações expressivas a partir deles. Essa fase de transformação de dados brutos em “unidades de significação” é denominada “codificação”.

Desse modo, partimos da “unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134), para perscrutarmos o *tema*. Ou seja, procedemos a uma *análise temática*, a fim de encontrar “núcleos de sentido” recorrentes nas respostas dadas aos questionários em função dos objetivos propostos. É importante mencionar que priorizamos uma abordagem mais qualitativa de análise, sem, no entanto, prescindir dos dados quantitativos.

Conforme afirma Bardin (2016), categorizar não é uma etapa obrigatória na análise de conteúdo, entretanto, a organização dos dados requer algum modo de categorização. Assim, a partir dos temas presentes nas respostas dos/as docentes e dos/as discentes, estabelecemos categorias ou “unidades de registro”.

Descrevemos e analisamos os dados considerando ainda a afirmação de Lopes (2005, p. 149) de que “a descrição constitui a primeira etapa da análise dos dados na pesquisa” e a interpretação é a segunda etapa. E as duas etapas podem se apresentar entrelaçadas. Importa destacar que temos plena consciência de que as explicações e os recortes que fazemos dos dados os reconfiguram.

Vale ressaltar que, embora as falas dos/as docentes e discentes estejam em capítulos distintos, ambos englobam vozes cruzadas, por isso devem ser considerados complementares para compor uma visão ampla do *ethos* docente e discente e suas relações com as linguagens dos *media*, com a dinâmica da sala de aula e, principalmente, as questões que tocam a temporalidade no contexto contemporâneo.

Novas temporalidades no cenário contemporâneo

Um presente em constante mutação é discutido por Abranches (2017) a partir do reconhecimento de três transições: a socioestrutural, a científica e tecnológica, e a climática. Trata-se de efeitos disruptivos nos planos social, econômico e político da sociedade, bem como sobre as tecnologias e as condições ambientais. Essas transições, para o autor, “mudam a sociedade por inteiro, revolucionam tudo, não apenas partes, ainda que fundamentais, da vida social” (ABRANCHES, 2017, p. 60), servindo como indicativo para o surgimento da 4ª onda, isto é, aquela que é “[...] marcada pela hegemonia do capital financeiro globalizado e pelo que se convencionou chamar de pós-modernidade. [...] caracteriza-se também pela emergência de novas estruturas que darão forma e conteúdo aos novos paradigmas” (ABRANCHES, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, o sentido da “ameaça angustiante” (KHEL, 2009) se justifica diante da velocidade com que as mudanças, ou os ciclos de transição, rompem paradigmas cada vez mais depressa, impondo ao ser humano contemporâneo uma constante ressignificação dos espaços sociais, dos tempos sociais, cuja adaptação e reinvenção de si mesmo segue um movimento contínuo.

Sevalho (2012), ao analisar a dicotomia entre o “homem lento”, do geógrafo Milton Santos, e o “homem de riscos”, do epidemiologista Nao-mar Almeida-Filho, afirma que o homem de riscos é das verticalidades, cuja competitividade e aceleração social produz “identidades transitórias” (SEVALHO, 2012, p. 16); e o homem lento, por sua vez, constrói horizontalidades. A conclusão de Sevalho está longe de nos remeter a uma visão apocalíptica; trata-se antes do resgate do homem presente e do retorno à utopia, pois o autor defende a existência do homem lento para compreender o homem de riscos, e construir outra lógica de expansão do capital e do consumo, isto é:

aprender um novo conceito de risco a partir da cotidianidade do território, com o homem lento. [...] Encontrar-se-ão, nos territórios urbanos, as múltiplas temporalidades dos pobres das metrópoles, contrapostas ao tempo veloz da globalização, compondo o tecido social de um futuro solidário. [...] Com o homem dos riscos, o desalento dos gestos conformados; com o homem lento, a construção da utopia (SEVALHO, 2012, p. 16).

Desse modo, o tempo do relógio é apenas uma convenção. A vida antes dessa regulação seguia o ritmo da natureza, do dia e da noite. Rovelli salienta que, ao observarmos que o mundo está em constante mudança, é

possível adotar diferentes maneiras para medir o tempo (ROVELLI, 2018).

Constrói-se, nessa perspectiva, uma subjetividade dividida entre a necessidade de se assumir “o homem de riscos”, por força das circunstâncias, impulsionadas principalmente pelo mundo do trabalho, pela competitividade e, por outro lado, buscando resgatar “o homem lento”, capaz de refletir e sonhar.

Arelevância do tempo encontra-se principalmente na sua relação com a velocidade, tendo em vista o que produzimos e como consumimos. A aceleração técnica nos permitiu, desse modo, realizar tarefas em menor tempo, porém foram surgindo novas demandas e necessidade de reorganizar o cotidiano.

Aceleração técnica caracteriza, no entanto, não apenas o movimento mais rápido das pessoas, bens, informações e (como enfatizado por Virilio) projéteis militares sobre a terra, mas também a *produção* mais veloz de bens, a transformação mais ágil da matéria e energia e, embora em menor proporção, a aceleração de serviços (ROSA, 2019, p. 144).

Assim, podemos afirmar que a emergência das atividades cotidianas impõe um ritmo de vida que “implica um encurtamento ou um adensamento de episódios de ação” (ROSA, 2019, p. 155). Na visão deste autor, ocorre uma manifestação subjetiva marcada por

aumento do sentimento de carência de tempo, de pressão temporal, da estressante obrigação da aceleração, além do medo de ‘não conseguir acompanhar o ritmo’ [...]. O escasseamento de recursos temporais torna-se supostamente a principal causa (ao lado da experiência da contração do presente) para a sensação de que o tempo *passa mais rápido* (2019, p. 156-157).

No cotidiano dos/as professores/as, a sensação do ritmo acelerado também invade a sala de aula. A dinâmica das ações, principalmente com fins pedagógicos, reflete a dicotomia entre o homem lento e o homem de riscos, em que se observam as diferenças de comportamento diante das temporalidades de professores/as e alunos/as. Para estes/as, a necessidade de passar de uma tarefa a outra com maior rapidez ou buscar outras atividades fora da sala de aula; para aqueles/as, a insistência para manter o foco no conteúdo por mais tempo a fim de aprofundar os estudos e a reflexão.

A formação docente

A projeção do perfil de profissional que se almeja formar é um fator determinante para a inserção de meios de comunicação e das tecnologias na prática docente, não apenas para a questão operacional dos recursos multimídia e ferramentas virtuais, mas também para a reflexão sobre o impacto desses meios no ambiente educacional³. E, desse modo, a compreensão das transformações constantes no cenário contemporâneo das tecnologias incentiva ou determina um movimento dinâmico nas propostas pedagógicas. Podemos dizer que os cursos de licenciatura ou de capacitação contribuem para a construção de um “*ethos* docente” mais distante ou próximo desse panorama.

Questionados sobre disciplinas com temática relacionada aos meios de comunicação e às novas tecnologias cursadas na graduação⁴, somente 26% dos/as professores/as de São Paulo, por exemplo, afirmam ter cursado alguma disciplina diretamente relacionada à comunicação. Pode-se dizer que ainda há pouco direcionamento para estudos sobre a relação Comunicação e Educação, tendo em vista que 52% não frequentaram disciplinas englobando esse assunto. Somando-se aqueles que responderam não lembrar (19%), temos 72% de professores/as que não tiveram, em sua formação, uma relação mais efetiva com os meios de comunicação para propor atividades em sala de aula, com bases teóricas.

Nas respostas afirmativas (26%), encontramos três linhas de cursos realizados pelos/as professores/as: Tecnologia, Informática e Mídia. Esses cursos integravam disciplinas de programas de licenciaturas específicas (física, biologia, geografia etc.); outras relacionadas à Pedagogia (didática, metodologia, práticas pedagógicas); e mais especificamente: Mídia e Educação, Letramento Digital, Mídia e Sociedade, Mídias na Educação, Mídias Sociais na Educação, Comunicação, Educação e Tecnologias. O conteúdo trabalhado nessas disciplinas pode ser classificado por temas gerais: ambientes virtuais de

3 Ver também a parte inicial desta obra, na qual apresentamos e discutimos dados acerca da formação docente.

4 Referimo-nos aqui às questões 39, 40 e 41 do Formulário Docente:

Q39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?

Q40 - Em caso positivo, lembra o nome da/s disciplina/s (cite-as)?

Q41 - De forma resumida, você se recorda do conteúdo tratado na(s) disciplina(s)?

aprendizagem, softwares (Excel, Office), metodologias (usos das mídias, de ferramentas da internet, com pesquisas e elaboração de blogs), meios de comunicação tradicionais (revistas, jornais), reflexões (mídia e sociedade, mídia e educação).

Embora existam poucas ofertas de disciplinas específicas com abordagem na interface Comunicação e Educação nas grades curriculares das licenciaturas, é preciso salientar que existem iniciativas que tentam preencher essa lacuna, porém a difusão está longe de ser o ideal. Observa-se uma deficiência na divulgação dos programas, visto que 66% dos respondentes não têm informações acerca de algum planejamento oficial voltado à formação permanente do/a professor/a com esse tema. Somente 31%, no caso de São Paulo, responderam afirmativamente e indicaram cursos em programas oficiais, tais como: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Delegacias de Ensino, Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, Rede do Saber, TV Escola), Centro Paula Souza, USP, UNESP, UNICAMP, UAB, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Formação Continuada do Sistema Anglo de Ensino, Google Educator, cursos sobre Educomunicação, Mídia e Educação, Tecnologias Aplicadas ao Ensino, Ensino Híbrido, EaD. Desse modo, observamos que há iniciativas em programas oficiais, tanto nas redes públicas estaduais e municipais quanto na rede particular. O que os percentuais revelam é a necessidade de maior oferta e divulgação desses cursos, pois alguns dependem da formação de turmas interessadas.

A relação dos/as professores/as com os meios de comunicação

O contexto formativo resulta na relação efetiva do/a professor/a com o cenário contemporâneo. Podemos observar que a visão do/a docente sobre os meios de comunicação⁵, ao considerar um conteúdo complementar ou

5 Expressas nas questões 42 a 45:

Q 42 - Você considera a inter-relação escola e meios de comunicação complementar ou antagônica?

Q 43 - Comente a resposta anterior.

Q 44 - Você tem informação acerca de algum programa oficial voltado à formação permanente do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias?

Q 45 - Em caso positivo, qual?

antagônico, também se reflete na inserção ou não dos meios de comunicação na sala de aula. Nesse aspecto, em relação a tal questionamento, 2% responderam *antagônica*; 95% *complementar* e 3% deixaram em branco⁶.

Percebemos, portanto, que os/as professores/as reconhecem a relação intrínseca entre a Comunicação e a Educação, a relevância de a escola estar conectada e de dialogar com os meios de comunicação e a presença constante dos aparatos tecnológicos na vida dos/as jovens atualmente, conforme atestam em seus depoimentos:

“No atual cenário, desconsiderar a tecnologia seria ir contra o ritmo mundial; é intensificar o abismo escola-aluno.”

“A escola tem o papel de promover a reflexão e a leitura crítica do mundo, como já dizia Paulo Freire. Portanto, o mundo digital é um desdobramento de nossa realidade e precisa ser refletido enquanto tal.”

“É importante que o professor saiba lidar com os novos meios de comunicação para que possa se manter atualizado e também atualizar sua prática e didática na sala de aula.”

“A inter-relação escola e meios de comunicação pode potencializar a relação de ensino e aprendizagem entre educadores e estudantes, estabelecendo diálogo sobre o que acontece dentro e fora da escola, fazendo relações sobre o que se ensina e se aprende dentro da escola.”

Encontramos marcadores discursivos que atestam o reconhecimento da importância da presença dos meios de comunicação na sala de aula: “desdobramento da nossa realidade”, “manter atualizado”, “pode potencializar”. Os/as professores/as apresentam uma postura reflexiva e crítica diante das transformações contemporâneas e pontuam a noção de que não se deve “desconsiderar a tecnologia.”

Assim, observamos, de modo geral, as respostas dos/as entrevistados/as revelando a percepção de que a relação Comunicação e Educação vai além de uma perspectiva meramente instrumental, ou seja, é “um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural”, tal como defende Martín-Barbero (2014, p. 79).

Outro aspecto destacado pelos/as docentes participantes da pesquisa é a contribuição das ferramentas tecnológicas para a interação dos/as alunos/

6 Ver também desdobramentos aventados na parte inicial desta obra, acerca dos enfoques em discussão.

as com os conteúdos escolares, pois, para os/as professores/as, elas podem fornecer informações relevantes, facilitar o acesso a exemplos do cotidiano, auxiliar os estudantes fora do ambiente escolar, ampliar conhecimentos e colaborar para desenvolver o senso crítico, como revela a fala de um professor:

“Possibilita maior interação dos alunos com o conteúdo e ajuda no desenvolvimento pedagógico”.

Além disso, os/as educadores/as salientam a utilização dos meios de comunicação em sala de aula como fator positivo para o processo educativo, expresso no adjetivo “essenciais”, isto é, relevante e significativo (HOUAISS, 2002):

Indubitavelmente, os meios de comunicação, principalmente hoje em dia, são essenciais à motivação das Práticas Ensino Aprendizagem.

As respostas dos/as entrevistados/as evidenciam ainda a responsabilidade do espaço educativo e dos/as professores/as em oferecerem uma educação que prepare os/as discentes para lidar com os *media* e com as informações fornecidas por eles. Na voz docente:

“A escola deve oferecer aos alunos mecanismos de interpretação crítica das informações veiculadas nos meios de comunicação, para que não sejam facilmente manipulados”.

Os/as poucos/as docentes, em um total de 2%, os/as quais julgaram a relação entre os meios antagônica ressaltaram que os aparatos tecnológicos desviam o interesse pela aprendizagem, tornam-na superficial, já que a escola não está preparada para usar as tecnologias e, além disso, os *media*, no Brasil, estão sob domínio de empresas particulares, o que dificulta a apresentação de uma visão crítica da sociedade⁷.

Celular: aproximações e distanciamentos

Um dos indicadores sobre a relação dos/as professores/as entrevistados/as com novas tecnologias diz respeito ao celular⁸. Dispositivo

7 Ver também o capítulo *Formação midiática e tecnológica de professores*, constante desta obra.

8 Ver também os capítulos *Docentes e tecnologias* e *Formação midiática e tecnológica de professores*, neste e-book.

polêmico, surge nas respostas ora com institucionalização de sua proibição, ora como integrante do processo de comunicação e interação entre os/as jovens. A questão levantada tinha como objetivo compreendermos de que modo o/a professor/a encarava a presença do aparelho móvel⁹. O índice majoritário – *depende*, com 72% – revela que o/a professor/a relativiza o uso desse dispositivo. Mostra uma transição entre a negação (18%) e a aceitação (8%). Podemos considerar que os/as professores/as não excluem a possibilidade de uso pedagógico do celular, mas ainda existe resistência significativa.

Classificamos três categorias de justificativa para o conceito negativo relacionado à presença do aparelho em sala de aula:

Quadro 1 - Conceito negativo para o uso de celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Uso inadequado	<p><i>“Na maioria das vezes o uso é inadequado e não pertinente ao conteúdo”;</i></p> <p><i>“Os alunos usam celular sem limites. Não sabem usar para pesquisas”.</i></p>
Falta de acesso	<p><i>“Enquanto não universalizar a internet no ambiente escolar e tendo alunos sem celular, não há condições de desenvolver esse recurso de modo relevante”;</i></p> <p><i>“Se não é uma tecnologia disponibilizada para todos alunos igualmente, acaba por excluir”.</i></p>
Desvio da atenção	<p><i>“O aluno fica focado em ver o celular (mensagens) e esquece da tarefa do Professor”;</i></p> <p><i>“O celular atrapalha porque causa distração, falta de concentração, falta de memória”;</i></p> <p><i>“Usam apenas para ouvir música ou para jogar”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

9 Q 34 - A presença do celular no cotidiano escolar atrapalha o desenvolvimento das aulas, ajuda no desenvolvimento das aulas ou depende da forma como o aparelho é usado na sala de aula?

Q 35 - Comente sua resposta à pergunta anterior.

O uso inadequado indica a presença do celular fora do contexto escolar, isto é, na visão de parte do/as docentes, os/as discentes não veem o aparelho como uma forma de estudar, objeto para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; o aparato seria empregado enquanto mecanismo de dispersão dos conteúdos tratados em sala de aula. Não se constitui, nessa ótica, um objeto integrado ao processo pedagógico; é instrumento de fuga para atividades lúdico-interativas (WhatsApp¹⁰ e outras redes sociais; ouvir música; ver filmes; jogar games). Os/as professores/as registram a percepção de que o celular acaba gerando um confronto entre as cobranças pedagógicas e as atividades puramente lúdicas¹¹. Ademais, a posse ou não do dispositivo móvel expressa, também, a existência de uma fronteira de caráter social e econômico entre quem pode ou não ter acesso à internet.

Entretanto, se de um lado há rejeição à presença do celular em sala de aula para fins pedagógicos; de outro, 8% dos/as entrevistados/as acreditam que o celular possa contribuir nas dinâmicas educativas formais, apontando quatro linhas diretivas na inserção do aparelho como ferramenta didática.

Quadro 2 - Estratégias diretivas para uso do celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Finalidade	<p>“A informação, ou sanar dúvidas e consultar dados na palma das mãos”;</p> <p>“Utilizo para compartilhar textos com os alunos”;</p> <p>“A aula fica mais dinâmica”;</p> <p>“O celular facilita pesquisas imediatas, sem o deslocamento do aluno à biblioteca”.</p>
Diversidade de aplicativos	<p>“Há aplicativos como o Google Earth que dá pra ser usado”;</p> <p>“Fazendo pesquisas e enviando atividades por via WhatsApp”.</p>

(continua)

¹⁰ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

¹¹ Conquanto abstenhamo-nos de adentrar essa seara no momento, há que se remeter a discussão também para o fato de que o lúdico, por si só, possui caráter pedagógico.

(continuação)

Estratégias	<p><i>“Ajuda quando usado com responsabilidade”;</i></p> <p><i>“Desde que seja orientada e tendo um objetivo comum e planejado!”.</i></p>
Resultados	<p><i>“Para deixar o ambiente menos estressante para os alunos”;</i></p> <p><i>“Para interação dos alunos com a tecnologia. Inclusão”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

O uso do celular para pesquisa, sem dúvida, é a finalidade mais referenciada pelos/as educadores/as. Inclusive não descartam a utilização do aplicativo WhatsApp para interação acerca de assuntos que envolvem o conteúdo da disciplina, além dos sites de buscas. Porém, o uso não deve ser aleatório, pois depende de planejamento e de mudanças no comportamento dos/as jovens em relação ao aparelho, ou seja, precisa integrar o contexto pedagógico com responsabilidade (como usar/para quê/quando). E, de forma positiva, permitiria que o/a aluno/a desenvolvesse maior autonomia de pesquisa, além de sair da zona das interdições. Ademais, 72% responderam que depende do trabalho docente, ou seja, abre-se uma tendência à incorporação do celular no processo pedagógico.

Quadro 3 - Alcance pedagógico do aparelho celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Condição/restrição	<p><i>“Se usado como instrumento de pesquisa é muito importante”;</i></p> <p><i>“Desde que seja para fins didáticos”;</i></p> <p><i>“Apenas para fins didáticos”;</i></p> <p><i>“Somente pedagogicamente”.</i></p>
Momento pedagógico	<p><i>“Quando o uso é direcionado pelo professor”;</i></p> <p><i>“Quando é para pesquisar ou calcular”.</i></p>
Prática pedagógica	<p><i>“Os estudantes precisam de orientação para o uso do aparelho em sala”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

Para eliminar a visão negativa, há condições/restrições para o trabalho em sala de aula que estão ligadas diretamente à percepção do/a docente: entender/reconhecer o momento pedagógico (quando não foi planejado, mas pode auxiliar em alguma atividade) e a prática pedagógica (atividade constante no planejamento).

O indicador de condição está expresso nos conectores argumentativos: “se”, “desde que” para apontar que o uso do celular em ambiente de ensino não deve ser aleatório, pois está condicionado a um fim, que é a pesquisa. A restrição pode ser observada com a presença dos advérbios “somente” e “apenas”, modalizando a ação pedagógica desenvolvida com o celular. Ou seja, as condições ou restrições estão relacionadas à maneira como esse dispositivo pode integrar o processo escolar, tais como, pesquisar e acessar conteúdos sobre a aula, cujos temas tratados fiquem restritos ao contexto pedagógico. Respeitadas essas condições, cabe ao/a professor/a orientar e perceber o momento mais adequado, expresso pelo marcador argumentativo “quando”; o/a professor/a seria, nesse âmbito, o/a mediador/a no processo de pesquisa e interação do/a aluno/a com o *mobile*.

A inserção do celular como instância “benéfica” depende da abordagem no planejamento, como ferramenta integrante do processo didático, caso contrário será considerado “distração” e distanciamento do que ocorre na sala de aula. Esse é um desafio para o/a professor/a: compreender o alcance pedagógico do aparelho celular. Outro desafio é o acesso dos/as alunos/as ao aparelho e à internet, o que deixa de ser responsabilidade da escola, integrando-se num problema mais amplo de natureza socioeconômica que marca o país.

Os meios de comunicação em sala de aula

Foi questionado também junto aos/às docentes se eles/as utilizavam músicas, vídeos, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc. (considerando os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação) para ministrar aulas. Em caso afirmativo, perguntou-se quais e com que finalidades¹². Das respostas,

¹² Ver também o capítulo *Formação midiática e tecnológica de professores*, constante deste e-book.

16% assinalaram *sim*; 39% *quase sempre*; 34% *raramente*; 8% *nunca*; e 1% deixou *em branco*.¹³

No tocante aos diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação que os/as professores/as mais utilizam, destacam-se os filmes como os mais citados, dentre eles, especificamente, os documentários; em seguida os vídeos e as revistas; depois, as propagandas, os jornais, os telejornais e as músicas, em uma ordem decrescente. De modo geral, as finalidades apontadas referem-se, principalmente, às necessidades de introduzir, contextualizar, elucidar, aprofundar, enriquecer, debater, pesquisar, complementar ou facilitar os conteúdos trabalhados em sala de aula:

“Enriquecer e desenvolver as aulas para que se tornem mais agradáveis”;

“Complementar o conteúdo trabalhado”;

“Explorar o conteúdo trabalhado”.

Os/as educadores/as sinalizam, especificamente, alguns usos dessas mensagens. Quanto aos filmes, por exemplo, são empregados para possibilitar aos alunos e alunas entender melhor os conteúdos e contextos culturais diversos, facilitar a aprendizagem, refletir e debater acerca dos assuntos abordados em sala, promover discussões, ilustrar momentos históricos:

“Como base histórica, para dar exemplos ou trabalhar valores”;

“Trazer um novo contexto ou problematizar algum tema já trabalhado”;

“Contextualizar assuntos de forma diferenciada”.

¹³ Referimo-nos às questões 36 a 39:

Q 36 - Você utiliza músicas, vídeos, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas para ministrar aulas e com que frequência?

Q 37 - Em caso positivo, qual(is)? Cite quantos desejar, em especial aqueles que tenha utilizado mais recentemente.

Q 38 - Com qual (quais) finalidade(s)?

Q 39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?

Também foram recorrentes as respostas que demonstram o desejo que os/as professores/as têm de utilizar recursos diferentes dos tradicionais materiais didáticos:

“Trazer novas perspectivas que fujam do material apostilado”;

“Diversificar a forma de práticas de aulas”;

“Com a finalidade de apresentar aos alunos outros meios e linguagens para refletir sobre os temas e conteúdos”.

Temporalidades no cotidiano docente

Em relação à pergunta sobre aceleração social do tempo ter algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos e alunas em sala de aula¹⁴, 69% afirmam que sim; 5% não; 20% talvez; e 4% deixaram em branco¹⁵.

As principais recorrências encontradas nos comentários dos/as entrevistados/as acerca dessa questão indicam que a possível aceleração social reflete-se em comportamentos mais subjetivos dos/as estudantes, ou seja, em suas emoções; e isso pode ser reconhecido na observação das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Em relação às emoções, não é o nosso intuito entrar em considerações de natureza comportamental. Entretanto, cumpre discorrer sucintamente acerca do que pesquisadores da área têm a nos ensinar. Moreira e Medeiros (2019) afirmam que nascemos preparados/as para determinadas respostas emocionais a certos estímulos do ambiente e que “na maioria dos casos, não sentimos medo, alegria ou raiva na ausência de eventos desencadeadores; sentimos essas emoções apenas quando algo acontece”, isto é, nosso organismo reage em função de algum estímulo (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 14). Parte daquilo que chamamos de emoções, envolve, de fato, respostas reflexas a estímulos ambientais.

¹⁴Q 54 - Você considera que a possível aceleração social do tempo tenha algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos em sala de aula?

Q 55 - Comente sua resposta anterior.

¹⁵ Consultar também o capítulo desta obra nominado Tempo Docente.

Outro ponto importante mencionado pelos estudiosos é o fato de que nossas respostas emocionais diferenciadas aos mesmos estímulos estão diretamente relacionadas, principalmente – mas não só –, às nossas histórias de vida, ou “histórias e condicionamento” de cada um:

Todos nós passamos por diferentes emparelhamentos de estímulos em nossa vida. Esses diferentes emparelhamentos contribuem para o nosso “jeito” característico de nos comportarmos emocionalmente hoje (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 27).

Se acolhermos o exposto no parágrafo anterior, à luz do conceito de Rosa (2019, p. 128-129) a respeito da “aceleração social do tempo”, ou seja, “a escassez dos recursos temporais e a urgência por tempo”, podemos refletir acerca de algumas respostas dos professores e das professoras participantes da pesquisa. Uma primeira recorrência que chama a atenção são relatos de comportamentos emocionais dos/as alunos/as relacionados às “dificuldades de concentração, de observação, atenção e reflexão”. São eles a ansiedade, o imediatismo, o desinteresse, a agitação, a impaciência, como nos revelam algumas respostas:

“Os alunos não conseguem concentrar-se por muito tempo em uma mesma atividade”.

Em consequência, tais comportamentos emocionais incidem nas práticas pedagógicas observadas por docentes: dificuldades que os/as estudantes têm de finalizar as tarefas iniciadas e de controlar o tempo para o término delas; de ambientar-se no espaço escolar; e da necessidade de os/as professores/as usarem recursos diferenciados e práticas dinâmicas para atrair a atenção dos/as alunos/as. Houve, ainda, recorrências com menos intensidade em relação aos comportamentos dos/as discentes: menor participação nas aulas, busca constante por novidade, dificuldade de lidar com o ócio, com o excesso de informações e tarefas.

Outro questionamento relacionado ao tempo foi: *Admitindo que você perceba que o tempo está mais acelerado, isto tem reflexos na sua atividade de professor? Por quê?* A maioria, 77%, considera que *sim*; 16% apontaram *não*; e 5% deixaram em branco. Os que declararam “sim” destacam vários reflexos dessa percepção acelerada do tempo em suas atividades profissionais. São alguns deles: falta de tempo para planejamento e preparo das aulas, cumprimento da agenda escolar, atualização profissional, cuidados com projetos pessoais e acompanhamento do que acontece no Brasil e no mundo:

“Porque me falta tempo para preparar melhor minhas aulas”.

Os/as entrevistados/as evidenciam ainda que persiste uma sensação de que os conteúdos selecionados tornam-se obsoletos com rapidez, de que não há tempo para finalizar as atividades e os itens programados, de estarem sempre atrasados/as, de não conseguirem dar conta das demandas exigidas pela profissão, de terem muito a fazer, de que há muita informação para trabalhar, e de que o dinamismo da aprendizagem exige cada vez mais do/a professor/a. Salientam ainda a sobrecarga de trabalho, a exaustão e o pouco tempo para atividades de lazer e descanso:

“Me sinto sempre exausta e isso reflete na qualidade das minhas aulas”;

“Tudo está passando muito rápido e temos pouco tempo para realizar tantas atividades”;

“Estou sempre acelerada para dar conta do currículo e não temos tempo livre para o bate-papo com amigos e alunos”.

Considerações finais

O comportamento dos/as professores/as diante dessa percepção subjetiva do tempo é influenciado pelo *“ethos docente”*. Nesse sentido, os/as docentes se veem divididos/as entre essas duas imagens de si, que são retratadas nos discursos do cotidiano, sobretudo dos *media*, conforme menciona Citelli (2012, p. 10): a primeira se refere ao “profissional respeitado, reconhecido pelo saber, pelo labor de ensinar”; a segunda relacionada “ao tipo que vive à beira de um ataque de nervos, da busca de licença médica, do baixo salário, da inapetência formativa”. No dizer de Maingueneau (2008, p. 65), o *ethos* implica

uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Desse modo, tendo em vista os discursos em torno da profissão docente exercerem influência direta sobre o fazer pedagógico, esse/a profissional tem convicção de que precisa corresponder, à risca, às expectativas esperadas dele/a e que fazem parte de sua construção identitária profissional. Ou

seja, realizar todas as suas atividades pedagógicas cumprindo, com maestria, cronogramas e planejamentos; dominando novas metodologias e tecnologias digitais; desenvolvendo competências e habilidades requeridas pelo século XXI, entre muitas outras, pois essa é a imagem condizente com a representação que a sociedade tem desse/a profissional. Ademais, frente às demandas das novas tecnologias e dos processos comunicacionais, em constante transformação, é compreensível a preocupação desses/as profissionais com a própria formação, já que eles/as atuam, sem sombra de dúvidas, como agentes mediadores entre as mensagens midiáticas e os/as discentes (CITELLI, 2011). Logo, entre o que o/a professor/a quer e precisa ser, o que ele/a pensa ou imagina ser e o que ele/a é de fato ou consegue ser existe um enorme abismo agravado, dentre outros motivos, pela percepção subjetiva que se tem do tempo, conforme nos mostra Rosa (2019).

No próximo capítulo “Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades”, ao entrelaçar as vozes docentes e discentes, observamos que a noção de temporalidade — dada a sua subjetividade — revela aproximações e distanciamentos entre os sujeitos em questão. Na fala dos/as discentes, a percepção do tempo está relacionada ao gosto pelo conteúdo/matéria e, principalmente, à dinâmica em sala de aula, seja pela utilização das tecnologias, seja por atividades que favoreçam a socialização. Nesse sentido, há certa razão para que professores/as transitem pela fronteira entre as cobranças do cotidiano escolar e as suas projeções profissionais.

Referências

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto**. A grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: Amossy, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 119-136.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CITELLI, A. Imagens e representações dos professores: situando o problema. *In*: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 9-18.

CITELLI, A. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, A. COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

KEHL, M. R. Temporalidade e experiência. *In*: KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 153-168.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: Amossy, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p.119-136.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. São Paulo: Artmed, 2019.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA M. do C. S. de. A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROVELLI, C. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

SEVALHO. G. “O homem dos riscos” e o “homem lento” e a teorização sobre o risco epidemiológico em tempos de globalização”. **Revista Interface. Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 7-19, jan/mar. 2012.