

# DIMENSÕES DA FORMAÇÃO CULTURAL E DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA<sup>1</sup>

## *DIMENSIONS OF CULTURAL FORMATION AND MEDIA EDUCATION IN PEDAGOGY*

Monica Fantin<sup>2</sup>

### RESUMO

Em que medida a formação docente está se adequando aos novos desafios da educação? Que saberes e competências são necessários para ser professor hoje? Ao situar alguns desafios da formação de professores, o artigo enfatiza a importância da formação cultural e da presença da mídia-educação no curso de Pedagogia. Considerando a transversalidade e a contribuição multidisciplinar dos saberes das ciências da educação e da comunicação, a mídia-educação pode ser entendida como um 'objeto-fronteira', uma interface que pode interpretar aspectos da transformação atual de saberes que não se limitam à educação escolar. Nesse sentido, o texto discute a possibilidade de educar **para, com e através** das mídias, articulando uma perspectiva de trabalho com as múltiplas linguagens na escola e na formação. Por fim, destaca-se a necessidade de configurar outros espaços e metodologias para pensar aspectos da práxis educativa em que a formação cultural, as múltiplas linguagens e a proposta de oficinas de produção e reflexão podem configurar novas formas de mediação nos cenários contemporâneos da formação.

**Palavras-chave:** Formação Cultural. Pedagogia. Múltiplas Linguagens.

### ABSTRACT

To what degree is teacher education preparing for the new challenges of education? What knowledge and competencies do teacher's need today? By locating some challenges to teacher education, this article emphasizes the importance of cultural education and the presence of media-education in Teacher Education. Considering transversality and the multidisciplinary

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação e atualização do artigo "Formação cultural e mídia-educação na Pedagogia", originalmente publicado nos Anais do VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados? realizado em São Leopoldo, na Universidade do vale dos Sinos (Unisinos), em 2009.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte (NICA), UFSC/CNPq. E-mail: [mfantin@terra.com.br](mailto:mfantin@terra.com.br)

contribution of knowledge from the sciences of education and communication, media-education can be understood as a 'frontier-object', an interface that can interpret aspects of the current transformation of knowledge that are not limited to school education. In this sense, the paper discusses the possibility of education **for**, **with** and **through** the media, articulating a perspective of working with multiple languages in the school and in education. Finally, it emphasizes the need to configure other spaces and methodologies for considering aspects of educational praxis in which cultural education, multiple languages and the proposal for workshops for production and reflection can configure new forms of mediation in contemporary educational situations.

**Keywords:** Cultural Formation. Pedagogy. Multiple Languages.

## 1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao refletir sobre a formação no curso de Pedagogia, poderíamos considerar a diversidade de instituições e os diferentes perfis dos professores que se quer formar. Em vez de um perfil específico, poderíamos falar de áreas de competência profissional, em que os diferentes perfis vão sendo delineados a partir das transformações provocadas pelas demandas da sociedade – uma vez que a pesquisa e os estudos da infância têm mostrado a necessidade de abrir horizontes para campos teóricos que relacionem as crianças e os diversos aspectos das relações educativas nos âmbitos social, cultural, estético, cognitivo, afetivo.

Com isso, podemos ampliar também os campos teórico-práticos da formação para que estejam sintonizados com tais perspectivas e com os novos desafios colocadas pela prática social.

Ao pensar a formação de professores em uma perspectiva integrada de educação, cultura e arte na sociedade contemporânea, somos levados a pensar tal relação no constante movimento entre continuidades e rupturas, efêmero e permanente, e na normatização e transgressão desses elementos. Para tal, precisamos ir além do observável e enxergar o 'sentido nas insignificâncias' presentes nesses movimentos e experiências.

E para entender algumas rupturas que fazem parte da relação entre educação, cultura e sociedade, o método como desvio, proposto por Benjamin, pode ser um instrumento fundamental, pois nele,

renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Esse incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação (BENJAMIN, 1985, p. 50).

A renúncia à discursividade linear, em busca de um pensamento hesitante, que volta ao seu objeto por diversos caminhos e desvios, pode ser uma imagem da formação na Pedagogia que, diante de tantas perspectivas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, parece ainda não ter encontrado seu foco. Afinal, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, através do Parecer nº 3/2006, estabelece proposições para a formação voltada à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando que o curso de Pedagogia, através de estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica, propiciará o planejamento, a realização e avaliação das atividades educativas e

a aplicação ao campo da educação, de contribuições, **entre outras**, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (BRASIL, 2006, artigo 2º, parágrafo II do inciso dois, grifo nosso).

Esta pluralidade de conhecimentos seria fundamentada em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, artigo 3º).

No entanto, poderíamos perguntar em que medida esta fundamentação proposta pelo documento – ainda marcada pelos ideais do pensamento moderno e da racionalidade iluminista –

realmente instrumentalizará o estudante de Pedagogia se não considera as Artes (campo das múltiplas linguagens) como campo de conhecimento e fruição necessário no currículo, e se a situa apenas como princípio de 'sensibilidade afetiva e estética'. Embora haja uma brecha nas contribuições das áreas dos conhecimentos através da ressalva 'entre outras', em um momento em que a necessidade de trabalhar com as múltiplas linguagens está se tornando quase senso comum na área da educação, a ausência da Arte, contemplada com estatuto próprio nesta fundamentação, revela que a hierarquização e a hegemonia do conhecimento científico parecem legitimar apenas a valorização da racionalidade e da objetividade do pensamento na formação, continuando a reproduzir as dicotomias entre teoria e prática, ação e reflexão, corpo e mente, razão e sensibilidade, etc. Por outro lado, também não se trata de considerar que só o conhecimento sensível seja suficiente – pois aí estaríamos também reproduzindo a dicotomia –, e sim que ambos sejam contemplados e articulados dialeticamente nas áreas de conhecimento, como o são nas diversas dimensões da vida.

Seguindo este mesmo raciocínio, considerando que não existe educação sem comunicação, e que a nova realidade sociocultural da sociedade da comunicação – caracterizada pelo protagonismo da mídia – tem apresentado imensos desafios à formação de professores e à educação de crianças e adolescentes, como explicar o motivo pelo qual a Comunicação não está também contemplada no documento como um campo de conhecimento necessário para pensar, fundamentar e interpretar a educação?

Entendendo que a arte está ao lado da ciência, já que ambas trabalham com imaginação e criação, e que a sociedade contemporânea está cada vez mais pautada pela comunicação, trazendo um novo paradigma para pensar a educação, que é a mídia-educação, a lacuna no documento poderia reconduzir a formação às questões sobre as múltiplas linguagens, e, entre elas, a

linguagens das mídias. Neste sentido, a abordagem pioneira da Reggio Emilia enfatiza que

promovemos nas crianças a ampliação de redes de comunicação e de domínio e a apreciação da linguagem em todos os níveis e usos contextuais. Como resultado, as crianças descobrem como a comunicação melhora a autonomia do indivíduo e do grupo. O grupo forma uma identidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir (MALAGUZZI, 1999, p. 79).

Quando experiências pioneiras nos estudos da infância, tal como a acima mencionada – considerada referência para uma educação voltada a infância pública e de qualidade –, discutem a sociedade em movimento problematizando a expansão das redes digitais e das linguagens dos meios de comunicação, propondo os sistemas simbólico-culturais na forma de organização do conhecimento, elas consideram as **linguagens, as ciências e as artes** articuladas entre si, e destacam as **mensagens, formas e mídias** como campo importante de experiência educativa. Assim, parece curioso que o Parecer nº 3/2006 não contemple diretrizes ligadas ao campo da Comunicação como um conhecimento importante na formação do professor. Tal ausência não pode ser indiferente para quem se propõe a pensar a educação articulada com as questões da sociedade contemporânea, e muitos cursos de Pedagogia começam a contemplar conteúdos ligados ao campo da educação e da comunicação em seus currículos com diferentes ênfases e perspectivas (FANTIN, 2012).

Nesta perspectiva, enfatizamos o sentido de formação cultural como experiência necessária na formação de professores a fim de construir outras formas de conhecimento na relação entre ensinar e aprender.

## **2 FORMAÇÃO CULTURAL E A AMPLIAÇÃO DA SALA DE AULA: ESPAÇOS PARA NOVOS SABERES**

Ao longo dos últimos anos, trabalhando com diferentes disciplinas na Pedagogia, tenho observado que as experiências de estudantes do curso, a partir de sua participação em espaços da cultura como museus, galerias de arte, cinema, bibliotecas, etc., podem revelar outras dimensões da formação. Para além dos conhecimentos, a singularidade que tal construção de sentidos propicia, diante destes espaços da cultura, possibilita não apenas ampliar o repertório cultural, como também provocar certos estranhamentos. Tornar possível outras formas de ver e sentir implica renúncia ao previsível e nos permite ousar outras possibilidades que sugerem novos significados.

Diversos estudiosos acreditam que só a partir da perspectiva da aprendizagem poderemos mudar o ensino. Hoje, sabemos que a aprendizagem está se transformando e se configura em uma teia de dimensões: afetiva, sensorial, simbólica, estética, formal, não-formal, informal e não circunscrita ao tempo-espaço. Nessa teia, a aprendizagem escolar possui suas especificidades e é uma das únicas que depende de alguém que ensine. Reconhecer que a aprendizagem escolar é apenas um dos espaços de aprendizagem é importante para redimensionar essa aprendizagem e legitimar outros tipos que ocorrem fora dela. É o que propõem Leite, Guimarães e Nunes (1999, p.163):

O saber está em toda parte, não só no professor, não só no livro, no interior da escola, mas no museu, na biblioteca, no cinema, nos centros culturais, Internet, nos infinitos espaços sociais que nos rodeiam, que nos invadem. Cabe ao professor não mais deter o saber, mas organizar a dilaceração que se insinua: catalisar processos de pesquisa, ordenar com os alunos as diversas possibilidades de abordar o real. No contexto atual, a formação estabelece-se como formação cultural, contemplando o amplo acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções humanas disponíveis.

De acordo com este pressuposto, o espaço da sala de aula amplia-se para outros espaços de cultura. Museus, galerias de arte,

biblioteca, cinema, etc. podem ser extensão da sala de aula, onde também é possível aprender e apreciar outros espaços da cidade em busca de diversos olhares sobre o cotidiano. Recriando cenários, personagens e enredos diversos, com a arte da paródia, da poesia, do canto e da dança, é possível descobrir talentos inesperados e revelar muitos outros escondidos.

Como imagem de um registro destas experiências, um grande *patchwork* construído revela que as diferentes texturas, cores, formas, tranças, linhas expressam o que os estudantes aprendem, sentem, fazem e refletem na formação. Nesta forma de expressão, a avaliação sobre o 'não gostar de...' é altamente reveladora, pois se os estudantes e futuros professores 'não gostam de...', dificilmente vão propor isso às crianças, e essa questão precisa ser problematizada, pois além de ser um tema recorrente, revela a relação que o professor estabelece com a cultura educativa e com a cultura mais ampla. E analisar os consumos culturais de estudantes de Pedagogia pode ser um dado importantíssimo para redimensionar a formação como prática cultural.

Desse modo, ampliar os espaços da sala de aula é trabalhar com possibilidades de acesso à cultura e com mediações em relação ao contexto mais amplo. Assim, a formação pode gradualmente permitir que professores sensíveis, informados, preparados e competentes possam ter acesso a uma diversidade de conteúdos e linguagens, acesso que deve ser encorajado. A partir do conhecimento que o professor tem de sua competência e da sensibilidade para com as necessidades do grupo de crianças, é que fará suas escolhas, e, dependendo de seus objetivos, poderá trabalhar do clássico ao erudito, assim como, também, com elementos da indústria cultural e outras formas de consumo da comunicação de massa e em rede. Nessa perspectiva, não basta falarmos sobre a 'necessidade de experiência', pois depende das

qualidades que ela possui e das mediações possíveis nesse percurso.

Embora a reflexão sobre essas atividades possua diferentes vertentes de interpretação, aqui elas sugerem uma metodologia que muda o modo de entender a formação. Isso significa entender a sala de aula como uma possibilidade de encontro pedagógico, pois a aula não seria apenas um lugar, e sim um sistema de relações. Mais que ampliar a sala de aula para outros espaços da cultura, significa a possibilidade de se apropriar de linguagens através de um trabalho coletivo e de um aprender fazendo, que leva a transformar a sala de aula em oficina ou laboratório de produção.

### **3 MÍDIA-EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que, sendo parte da cultura, exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando os modos de ser, de pensar e de interagir. Nesta perspectiva, a dimensão político-cultural da educação deve abordar as grandes mudanças sociais provocadas pelas mídias e tecnologias na economia, ciência, arte, cultura e nos relacionamentos humanos.

No entanto, ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado e vai-se tornando uma característica que determina a qualidade das interações sujeito-informação. Na medida em que muitos estudantes não possuem um capital cultural para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos, o curso de Pedagogia pode contribuir para problematizar tais questões. Sendo a necessidade de construir significados o que nos permite situar e organizar o mundo à nossa volta, a visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias unida à fragmentação dos saberes



acadêmicos dificulta tal construção. Isso requer uma reflexão sobre a relação entre as mídias, a comunicação, a educação e as políticas socioeconômicas mais amplas.

Estamos sendo educados por imagens e sons, e muitos outros meios provindos da cultura da mídia, o que torna os meios e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e é preciso que a formação redimensione tais potencialidades. Afinal, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo, e, apesar de tais mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas.

Desde o final da década de 1980, Fusari alertava para a necessidade de contemplar as mídias e, com elas, o desenvolvimento de uma comunicação na formação inicial e continuada de professores, pois a contribuição da educação na produção social da comunicação emancipatória com as mídias precisava ser estudada, praticada, aperfeiçoada. Para ela, não era suficiente colecionar imagens, sons e audiovisuais informatizados ou saber sobre suas técnicas, era preciso

aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea (FUSARI, 1995, p. 68).

A esse respeito, o campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil, e é no contexto dessa interface que aparece a mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar **para/sobre** as mídias, **com** as mídias e **através** das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental

e expressivo-produtiva (FANTIN, 2006). Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura 'rítica e criadora' de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania.

Falar em apropriação das tecnologias no contexto das culturas digitais, hoje, envolve a construção de conhecimentos em diferentes linguagens (escrita, plástica, musical, audiovisual, digital) que possuem seus códigos e suas especificidades. Por sua vez, seus processos de aprendizagem são complexos, e envolvem conceitos e dimensões que se entrecruzam numa perspectiva de múltiplas linguagens ou *multiliteracies*.

Diversos autores enfatizam a importância da aprendizagem multimídia. O conceito de *multimedialiteracy*, atualmente, envolve a *media literacy*, a *digital literacy* e a *informational literacy* e pode ser visto como uma das múltiplas literacias requeridas pelas mídias contemporâneas (BUCKINGHAM, 2005; TUFTE, CHRISTENSEN, 2009; GIRARDELLO, 2011). Além dos processos de apropriação da leitura/interpretação/produção de textos escritos e de imagens, as aprendizagens multimídia dizem respeito ao letramento midiático (conhecer, analisar/refletir, produzir textos midiáticos), ao letramento digital (saber usar as mídias digitais de forma responsável, ética e estética) e ao letramento informacional (saber buscar e selecionar informações na internet e identificar critérios de confiabilidade e credibilidade). Assim, tão importante quanto a inclusão da mídia-educação e dos conteúdos da *digital literacy* ou da *multimedialiteracy* nos currículos dos cursos de formação de professores, é pensar em sua abordagem transversal no currículo, para que os estudantes possam aprender a cultura digital em ambientes e contextos de uso que atravessam diversos âmbitos das

disciplinas e das práticas de formação. E isso implica repensar também as múltiplas linguagens.

Podemos pensar nas múltiplas linguagens como um repertório de capacidades correlacionadas, algumas mais genéricas e outras específicas das mídias, como enfatiza Bazalgette (2005). Neste processo de ensino-aprendizagem, as *multiliteracies* inter cruzam a arte, a ciência, a narrativa e o lúdico como linguagens fundamentais, em que o sujeito expressa e comunica seus sentimentos, suas ideias e experiências das mais diversas formas: oral, escrita, plástica, corporal, musical, eletrônica, audiovisual e digital.

Considerando que cada linguagem possui suas formas de expressão, o professor precisa aprender a utilizar os diversos tipos de mídia e aprender os diferentes modos de ensinar, expressar, informar, persuadir e também divertir. Isso requer uma formação que lide com a expressão e a criação não só a partir do conhecimento científico, mas também como possibilidade de pertencimento social e cultural.

#### **4 OFICINAS COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO E REFLEXÃO**

Diante dos pressupostos acima mencionados, desenvolvemos uma experiência no curso de Pedagogia que delineou uma proposta para Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tendo como eixo condutor um Projeto sobre “Mídia-Educação e as Múltiplas Linguagens na Escola”, objeto de nossa reflexão neste momento.

Nesta proposta, uma parte da fundamentação teórico-metodológica envolve o trabalho com oficinas a respeito das múltiplas linguagens, e, entre elas, a linguagem das mídias.

Ao afirmar um trabalho com a expressão e a criação dos estudantes, a partir das vivências das múltiplas linguagens, considerando as formas pelas quais as crianças e os adolescentes

se expressam, as oficinas oferecem instrumentos teórico-práticos para problematizar certas linguagens utilizadas na escola. E isso é importante para provocar, abrir caminhos e ampliar certos saberes e fazeres que não se localizam apenas na dimensão puramente cognitiva e conceitual, nem se situam na dimensão sensível do 'fazer pelo fazer'. A partir de vivências propostas nas diferentes linguagens, a construção de experiências liga-se a um aspecto central do 'ser professor': o trabalho com a autoria e a criação por meio de situações que envolvam aprendizagem, descoberta, experimentação, estranhamento, curiosidade, razão e sensibilidade.

Considerando que o projeto da referida disciplina envolve o trabalho com as múltiplas linguagens e a mídia-educação na escola, uma aproximação com as linguagens das mídias e com as TIC faz-se necessária, visto que, mais que ferramentas fundamentais para a educação na sociedade contemporânea, elas podem ser entendidas como cultura. Assim, as dimensões crítica, instrumental e produtiva da mídia-educação podem estar articuladas nas oficinas, aliando estudos e práticas a respeito da produção de audiovisual, fotografia, cinema, jornal escolar, pesquisa em rede digital, uso dos blogs, etc.

Como um tema caro para nós, e já discutido em outros momentos, as oficinas são entendidas como uma possibilidade de promover situações que enfatizam a circulação de saberes e a construção de autorias em um percurso de **conhecer fazendo, aprender cooperando e educar para as múltiplas linguagens** (FANTIN, 2006, 2008, 2009). Assim, é importante destacar que, em nossa percepção, as oficinas trabalham com princípios educativos de aprendizagem, que envolvem o uso, a apropriação, o fazer, a expressão, a reflexão e a socialização.

A ideia de **conhecer fazendo** pressupõe que a aprendizagem se constrói através da experiência do fazer individual e coletivo, ou seja, o sujeito precisa 'fazer para aprender' e precisa ter a possibilidade de refletir sobre o que fez, compartilhando a

experiência. No entanto, acreditar que toda educação provém da experiência não significa que toda experiência seja educativa; assim, é educativa a experiência que favorece certa expansão e enriquecimento da pessoa e do grupo, o que implica a importância da dimensão coletiva do trabalho. A ideia de **aprender cooperando** compreende que o trabalho cooperativo não se limita à organização coletiva, às regras de vida em comum e à divisão de responsabilidades entre os estudantes, e sim envolve a oferta de reais possibilidades de trabalho compartilhado e interativo. Por sua vez, a ideia de **educar para as múltiplas linguagens** significa reconhecer a centralidade da linguagem no processo educativo em toda a sua pluralidade e multiplicidade de expressões (oral, escrita, corporal, plástica, musical, audiovisual, midiática, digital), o que implica discutir as diversas funções das múltiplas linguagens, entendendo-as também como metaeducação que possibilita o diálogo com outras áreas (FANTIN, 2009).

A oficina, como possibilidade de **conhecer fazendo**, **aprender cooperando** e **educar para as múltiplas linguagens**, envolve uma concepção pedagógica que promove o saber, o fazer e a linguagem como capacidade de fazer perguntas, de elaborar metáforas que sintetizem o conhecimento e de produzir definições (RIVOLTELLA, 1998, p. 115). Neste sentido, é possível assegurar aprendizagens que criem autorias e outras formas de representações do conhecimento em uma perspectiva estético-cognitiva da linguagem.

A linha de trabalho com oficinas que enfatizamos aproxima-se do entendimento de oficinas em Freinet (2002). E aqui podemos atualizar o pensamento de Freinet, percebendo-o como um educador muito contemporâneo em seu tempo, visto que desde os anos 1930 do século passado ele já trabalhava na perspectiva das múltiplas linguagens, incluindo uma abordagem crítica em relação à comunicação a partir da construção do texto livre, da produção de

jornal na escola, e da correspondência, só para mencionar alguns exemplos. Trabalhando com as mídias de sua época, tais como o rádio, o cinema, a televisão, o gravador e o jornal impresso na sala de aula, Freinet desconstruía as notícias com as crianças para reconstruí-las através de suas produções escolares. Ele enfatizava que “cada época tem a sua linguagem e os seus instrumentos” (FREINET, 2002, p. 167), e assim, as correspondências escolares não só ultrapassavam as fronteiras da escola como anunciavam novas formas de interação e participação das crianças na cultura. Essas práticas modernas implicaram muitas orientações pedagógicas que, hoje, fundamentam práticas de mídia-educativas no campo da experiência cultural contemporânea.

A partir de seu projeto de escola, Freinet (2002) propôs uma reorganização didática da educação, em que cada sala de aula poderia se transformar em um laboratório do fazer e em um lugar onde as crianças aprendem fazendo e refletindo. Nessa concepção, Freinet apresenta oito oficinas, sendo que as de “prospecção, conhecimentos e documentação; experimentação; criação, expressão e comunicação gráfica; e criação, expressão e comunicação e artística” (FREINET, 1998, p. 395-402) são as que mais se aproximam da proposta de oficinas mencionada acima.

Ao atualizar tal perspectiva, é possível reafirmar a importância de minimizar as rupturas entre os momentos de aprendizagem das múltiplas linguagens – das múltiplas alfabetizações e suas aprendizagens práticas, científicas, literárias, artísticas, audiovisuais, multimidiáticas – e os momentos da aplicação e da transferência das competências adquiridas e construídas individual e coletivamente.

Neste sentido, o trabalho coletivo, presente na proposta das oficinas, pode ser ampliado a partir do conceito da sala de aula como ‘comunidade de aprendizagem’, elaborado por Bruner. Para ele, uma das propostas mais radicais da Psicologia Cultural no campo da educação é a que revoluciona a concepção de sala de

aula, “considerando-a uma sub-comunidade de pessoas que aprendem uma com a outra, onde o docente tem a tarefa de orquestração” (BRUNER, 2002, p.35). Esta sub-comunidade não diminui o papel e nem a autoridade do professor, que tem a tarefa de compartilhar com os outros o seu papel. Em tal abordagem, a sala de aula é vista como um laboratório, um lugar de aprendizagens e de trabalho cooperativo.

Os valores destacados acima sugerem que essa forma de entender a educação para a linguagem pode significar um convite à reflexão e à criação de cultura, pois, como diz Bruner (1998, p.135),

ela deve expressar atitude e deve convidar a uma contra-atitude e, durante este processo, deixar lugar para a reflexão, para a metacognição. É isso que permite que se alcance um patamar mais elevado.

Assim, a possibilidade de o sujeito se apropriar da palavra e das imagens é um processo que pode ser ampliado com as múltiplas linguagens nos espaços de oficinas que fazem parte da formação, permitindo a construção de outros discursos nas práticas educativas. Estas permitem pensar propostas de intervenção pedagógica na escola considerando outras formas de fazer, de refletir e de representar como momentos fundamentais de um processo ensino-aprendizagem que pretende articular ciência, arte, comunicação e cultura.

## **5 PARA CONCLUIR**

Adotar uma perspectiva de trabalho que considera a formação cultural e as oficinas de múltiplas linguagens e de mídia-educação como mais uma possibilidade mediadora da cultura propicia experiências diferenciadas no processo de ensinar e aprender no curso de Pedagogia. Neste percurso, estranhamentos e provocações são necessários para descobrir outros modos de

entender o sujeito em seu processo de formação, que também pode ser entendido como construção de saberes e fazeres que se transformam em ferramenta e condição de inteligibilidade do mundo na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)> Acesso em: 10 set. 2012

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **La cultura dell'educazione**. Nuove orizzonti per la scuola. Milano: Feltrinelli, 2002.

BUCKINGHAM, D. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2005.

FANTIN, M. **Mídia-educação: olhares, conceitos e experiências Brasil e Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

\_\_\_\_\_. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica: estudos em mídia, infância e cultura**. Campinas: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação cultural e mídia-educação na Pedagogia. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SUJEITOS (DES)CONECTADOS?. **Anais**, São Leopoldo: Unisinus, 2009.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escolar: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.



FREINET, C. **A educação do trabalho**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **La scuola del fare**. Bergamo: Junior, 2002.

GIRARDELLO, G. Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: um percurso de pesquisa. In: XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM). **Anais**, Recife, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2900-1.pdf>> Acesso em: 20 out. 2012

LEITE, M. I.; GUIMARAES, D.; NUNES, M. F. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S.; \_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L. E; FORMANN G. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUSARI, M. F de R. e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, 1995. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10704/10208>> Acesso em: 20 out. 2012

RIVOLTELLA, P. C. **Come Peter Pan**: educazione, media e tecnologie oggi. Santhià: Grafica Santhiatese, 1998.

\_\_\_\_\_. **Media education**: fondamenti didattici e prospettive di ricerca. Brescia: La Scuola, 2005.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97/12293>> Acesso em: 20 out. 2012

*Recebido em 26/09/2012*

*Aprovado em 16/11/2012*