

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001977



FE

TCC/UNICAMP T5461

PAULA PONDIAN TIZZEI

**A TELEVISÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: UM RECURSO
PEDAGÓGICO E UM OBJETO DE ESTUDO**

2005 11 03 19

CAMPINAS

2004

Bib id 344673

UNIDADE	F.F
Nº CHAMADA:	
TÍTULO	
V:	
TORR:	118977
PREQ:	16/2005
C:	X
PRECO:	201160
DATA:	02/04/05
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Tizzei, Paula Pondian.
T546t A televisão no cotidiano escolar : um recurso pedagógico e um objeto de estudo / Paula Pondian Tizzei. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Sérgio Ferreira do Amaral.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Mídia educativo. 2. Televisão. 3. Tecnologia educacional. 4. Comunicação – Tecnologia. 5. Educação. 6. Escolas. I. Amaral, Sérgio Ferreira do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-253

Paula Pondian Tizzei

**A TELEVISÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: UM RECURSO PEDAGÓGICO E
UM OBJETO DE ESTUDO**

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação do Prof.
Dr. Sérgio Ferreira do Amaral.

Campinas

2004

UNICAMP - F.E. - BIBLIOTECA

Folha de aprovação

Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral

Prof. Dr. Dirceu da Silva

Dezembro
2004

Agradecimentos

Fazer um Trabalho de Conclusão de Curso foi uma experiência muito enriquecedora e significativa. Muitas pessoas colaboraram para que eu obtivesse sucesso neste processo e, por isso, aproveito a oportunidade para agradecer-las.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, Sérgio Amaral, pois sem ele, não teria concluído este trabalho e não teria a oportunidade de aprofundar meus estudos neste tema que considero fundamental para a minha formação acadêmica.

Em segundo lugar, quero agradecer ao segundo leitor, prof. Dirceu, que embora não tenha sido meu professor, contribuiu para a melhoria deste trabalho, bem como para o meu aperfeiçoamento no tema estudado.

Agradeço em especial a toda minha família, pois sem ela não teria chegado aonde cheguei e por me dar forças para lutar por aquilo que acredito.

Quero também agradecer também aos meus amigos, simplesmente por serem meus amigos e pelos muitos momentos bons que passamos juntos.

Resumo

O presente trabalho pretende estudar como e porque a mídia é utilizada no cotidiano escolar de maneira tão escassa e passiva. Considerando o contexto social em que a escola formal está inserida, pode-se observar que, enquanto instituição social, ela pouco tem contribuído para o exercício da cidadania e desconsidera a realidade de seus alunos fora da escola, ao ignorar o fenômeno do acelerado desenvolvimento tecnológico e suas implicações pedagógicas. Em contraposição, relato duas experiências referentes à mídia-educação desenvolvidas em escolas e/ou universidades brasileiras e que se preocupam com a utilização crítica e consciente da tecnologia em sala de aula, bem como com a devida formação dos profissionais que atuam na área da educação.

Sumário

Introdução	pg.06
1. A sociedade contemporânea e a pós-modernidade	pg.07
1.1.A infância pós-moderna	pg.12
2. A importância de se trabalhar a televisão na escola	pg.14
2.1.A televisão no Brasil e os monopólios da TV brasileira	pg.14
2.2.A educação hoje e sua história	pg.16
2.3.Indústria cultural	pg.17
3. Os meios educativos na (e pela) televisão	pg.18
3.1.O papel pedagógico da mídia	pg.18
3.2.A questão do medo	pg.32
3.3.O poder da imagem veiculada na mídia e os direitos das crianças e adolescentes	pg.32
3.4.Relações estabelecidas entre a TV, a escola e os educandos	pg.34
4. Novas tecnologias	pg.38
5. A formação e a semiformação através da mídia	pg.43
5.1.O retrato das crianças na mídia	pg.50
6. A mediação escolar na busca pela cidadania	pg.51
7. Projetos referentes à mídia-educação desenvolvidos nas escolas e/ou universidades brasileiras	pg.56
7.1.O Programa Formação do Telespectador	pg.56
7.2.Educomunicação – Escola de Comunicação e Artes	pg.59
8. Considerações finais	pg.62
Bibliografia	pg.64

Introdução

Nas últimas décadas é fato que o mundo tem passado por transformações significativas. São mudanças tecnológicas, culturais, políticas e econômicas, que se intensificaram, sobretudo a partir da década de 1970, e hoje caracterizam a nossa sociedade, denominada muitas vezes como “pós-industrial” ou “pós-capitalista”. Tais mudanças supostamente indicariam o surgimento de uma nova forma social, autêntica e que, para alguns estudiosos, é expressa pelo termo “pós-modernidade”.

Uma das características mais notáveis que acompanha estas mudanças é o acelerado desenvolvimento tecnológico, que vem trazendo conseqüências na consolidação das funções sociais das mais diversas instituições, em especial a escola, e das pessoas, pais, professores, crianças, famílias, etc.

A escola, enquanto instituição social, deve estar atenta às mudanças que ocorrem no meio onde está inserida, para assim poder cumprir com seu papel de formar cidadãos. Além disso, ao considerar a realidade de seus educandos, a escola respeita e reconhece que o cotidiano destes deve se aliar ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola formal.

No entanto, para que a tecnologia seja inserida no contexto escolar, deve haver uma reflexão acerca de como realizar esta inserção, de maneira crítica, consciente e não apenas como um recurso pedagógico.

Os meios imagéticos mais conhecidos atualmente, televisão, cinema, internet, etc. envolvem um conjunto de decisões por parte de seus dirigentes em relação às informações veiculadas e, portanto, envolvem interesses políticos, econômicos e sociais que não podem ser ignorados, pois exercem uma influência sobre as pessoas que os utilizam, em função de sua parcialidade. Dessa forma, o estudo destes meios midiáticos torna-se mais um dos desafios da escola formal.

O preparo dos professores, dos cursos de formação de professores e dos alunos da escola básica, para enfrentar e utilizar os meios de comunicação de maneira crítica é indispensável para a formação de um cidadão cômico na sociedade contemporânea.

1. Sociedade contemporânea e pós-modernidade

Tentando-se denominar a sociedade contemporânea é comum utilizarmos o termo “pós-moderna”, a fim de caracteriza-la como um lugar onde predominam o acelerado desenvolvimento tecnológico, a substituição da máquina pela informação e a forte presença dos meios de comunicação de massa em nosso cotidiano, em especial da mídia imagético-eletrônica.

A rigor, a sociedade contemporânea, capitalista, configura-se de uma maneira diferente daquela assumida após a 2ª Guerra Mundial até o início da década de 70, especialmente no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento e de organização do trabalho fordista. Tal modelo era baseado em rigorosos padrões de racionalização, na rígida divisão técnica do trabalho e na mecanização. Atualmente este modelo está, gradativamente sendo substituído por formas mais flexíveis de acumulação do capital.

Esta passagem para a acumulação flexível se deu através de diversas mudanças marcantes, tais como a integração e a organização de alguns países em blocos geoeconômicos, estratégia utilizada para proteger seus interesses de terceiros. Nesse sentido, é comum a utilização do termo *globalização* para expressar a idéia de mundo mais integrado e interdependente, não só em termos econômicos, mas também sociais, culturais, etc.

A natureza da economia globalizada parece ultrapassar idiomas, fronteiras políticas, econômicas ou qualquer outro limite nacional, indicando um possível enfraquecimento dos Estados nacionais.

Todavia vale ressaltar que o fato de dismantelar as fronteiras presentes na imagem de uma *aldeia global* nos induz a pensar uma relação de continuidade e homogeneidade que de fato, não existem entre as nações.

Outro termo bastante usado e que se refere às mudanças acerca da nova organização mundial é *universalização*. Para Wood (1998, p.12) universalização significa “a crescente imposição dos imperativos capitalistas, uma lógica do processo capitalista, em todos os aspectos da vida humana...”. Para este autor, apesar de permanecerem as especificidades locais ou sobreviverem os Estados Nacionais, a acumulação do capital é universal e ela não implica, necessariamente, na dissolução do Estado-Nação, ou mesmo em um declínio de seu papel.

A universalização do capital é um processo contraditório pois, ao mesmo tempo, integra e desintegra, amplia e concentra, aproxima e distancia as nações.

Alguns dados econômicos denunciam como o sistema *mundializado* é perverso, o que acaba por desmistificar a idéia de que vivemos em uma aldeia global, harmônica e paradisíaca, onde não haveria mais o perigo do socialismo ou comunismo e todos os problemas estariam resolvidos.

Aproximadamente um quarto da população mundial vive na pobreza e o número de pobres cresce cerca de 25 milhões por ano, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Esse cálculo de pobreza baseia-se na definição do conceito dada pelo Banco Mundial e pela ONU sobre a pobreza absoluta: as pessoas que vivem com até 370 dólares por ano.

Muitas medidas estão sendo tomadas para reverter este quadro, mas a maioria delas são paliativas. Se não houver uma desestrutura na base, o fundamento da produção mundial da pobreza, que é a propriedade privada sobre os meios de produção, bem como a desigual distribuição de renda e da produção e o acesso aos bens culturais, é provável que os relatórios da ONU continuem, durante muitas décadas, a apresentar índices alarmantes de pobreza. As desigualdades entre os países, assim como dentro deles, alcançam proporções sem precedentes.

Sobre isso, o ex-investidor e presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn, afirma que a crescente brecha entre ricos e pobres pode desestabilizar o mundo. De acordo com as palavras proferidas pelo próprio presidente: “uma das coisas que podem desestabilizar os países desenvolvidos é a inquietação social no mundo, e acredito que os números são tão contundentes que este risco é real”.

Um aspecto importante de se ressaltar acerca da transição da organização fordista de trabalho para a acumulação flexível, é que ela é acompanhada por um intenso avanço tecnológico, com base no desenvolvimento da informática e microeletrônica.

Jogos eletrônicos, filmes, programas televisivos, vídeos e Internet compõem o nosso dia-a-dia, disseminando idéias, hábitos, juízos éticos e estéticos, conhecimentos variados e contribuindo para a formação de nossa própria individualidade.

A educação escolar enfrenta um desafio neste cenário de intenso desenvolvimento da mídia, uma vez que a escola não está imune às diversas mudanças sociais. Além disso, o papel pedagógico não se restringe ao espaço escolar. Como afirma Libâneo:

O *pedagógico* refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o

fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (1998, p. 22)

A prática educativa é uma atividade intencional, que indica fins desejáveis do processo de formação e, por isso, implica escolhas, valores, compromissos éticos, concepção de homem e de mundo.

Os meios de comunicação vêm acentuando seu poder pedagógico na sociedade contemporânea. À medida que se ocupa, intencionalmente, da transmissão e assimilação de sensibilidades e saberes homogeneamente vinculados ao consumo, a mídia concretiza suas práticas pedagógicas.

Lyotard (2000) caracteriza o conceito de “pós-moderno” relacionando-o com as mudanças ocorridas a partir do final da década de 50. Para o autor filósofo francês, o termo citado designa “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do final do séc XIX” (p. 15).

Com todas essas mudanças, segundo Lyotard, as ciências foram afetadas e geraram, um paradoxo em seu interior: ao mesmo tempo em que elas se baseiam em critérios de argumentação e prova, também dependem dos “grandes relatos” legitimadores fornecidos pela filosofia. Para se justificar, a ciência moderna se baseia nos ideais iluministas de evolução do espírito, progresso, desenvolvimento da riqueza, emancipação do sujeito racional ou trabalhador.

Todavia, desde a Segunda Guerra Mundial, diante do impacto das transformações tecnológicas e do contexto informático e informacional, estes “grandes relatos” entraram em crise e perderam sua credibilidade e seu poder de legitimar o trabalho científico.

Ainda para Lyotard, as narrativas científicas têm agora suas validades próprias e combinações peculiares de linguagem mostrando que a perspectiva pós-moderna enfatiza a diferença e declara guerra à totalidade.

Todas estas mudanças trazem conseqüências para o estatuto do saber, tanto em termo de trabalho científico como em termos pedagógicos. Atualmente, o conhecimento é traduzido para a linguagem da informática e acaba por alterar o papel do professor, que antes era entendido como aquele que dominava o conhecimento na sua completude e o transmitia ao aluno. Dessa forma, o discurso pós-moderno, faz uso das noções de progresso, certeza, emancipação, bem como de outros ideais da modernidade e da razão

iluminista. Em contrapartida, enfatiza conceitos de diversidade, “determinismos locais”, incerteza e imaginação.

Muitos autores afirmam que a educação é tão suscetível à crítica pós-moderna, quanto foi à sua incorporação dos ideais iluministas.

Considerando o contexto “pós-moderno”, Ghiraldelli Jr. (2000) reconhece as mudanças causadas na educação e afirma que a teoria educacional e a filosofia da educação estariam passando hoje por uma “revolução”, caracterizada pelo rompimento com a modernidade. Esta revolução é, em parte, a reformulação de temas que não foram resolvidos na Modernidade e, em parte, a elaboração de temas vislumbrados anteriormente.

Burbules (1999) também acredita que a educação baseia-se nas noções de fé no progresso e no julgamento hierarquizado de valores, esforçando-se para tornar as pessoas mais semelhantes (ao menos em alguns aspectos), homogeneizando-as. Entretanto, tais dimensões educacionais citadas, são profundamente desafiadas pela crítica pós-moderna.

A análise de Silva (1996) caminha por um sentido semelhante na medida em que considera o campo educacional afetado pelos princípios humanistas e binaristas (opressão/libertação, opressores/oprimidos). Essas noções são fincadas na razão, com ênfase no papel do intelectual e na necessidade de mudanças, seja do educando, da escola e/ou da sociedade.

Neste sentido, Peters (2000) afirma que “a crítica da razão é centralmente uma crítica da razão do conhecimento e da educação que tem sua base nos ideais iluministas” (p. 53). Tudo isso corresponde ao abandono dos referenciais educacionais clássicos da razão como universalidade, necessidade, inteligibilidade do real e da ação humana.

Para Delacampagne (1997) toda esta discussão, traduzida por ele como um debate entre racionalismo e relativismo, acontece tanto na ciência como na política. Na primeira buscando-se saber se a prática científica tem algo a nos informar sobre o real ou se tal prática é uma construção lingüística sem relação com ele. Já na política, a preocupação está centrada na democracia. O objetivo principal é saber se a forma, por definição, “racional” de governo é um regime que tem como meta instaurar a justiça social, respeitando as liberdades individuais, ou se outras formas de governo, com outros objetivos, são igualmente “boas”.

Todo este debate afeta profundamente o trabalho pedagógico, considerando que este envolve decisões diversas que vão desde a seleção de conteúdos, a organização curricular, o tipo de relação com os alunos, até o posicionamento perante as orientações

políticas governamentais e o sentido atribuído à tarefa de educar. O trabalho pedagógico constitui, portanto, de inúmeras decisões ético-políticas.

Sendo assim, pelo caminho da discussão pós-moderna, qualquer tentativa de justificar racionalmente essas decisões seria ilusória, pois não explicitaria as razões pelas quais se faz uma coisa em detrimento de outra. Éticamente, nossa ação moral estaria condenada ao “decisionismo” individual ou nihilismo (doutrina segundo a qual não existe nada de absoluto)

Entretanto, se abdicarmos de todo ou qualquer critério de racionalidade, obstruímos nossa possibilidade de autoconhecimento e compreensão mútua.

Não é difícil caracterizarmos social, econômica e culturalmente nossa época (a condição pós-moderna) mas em termos filosóficos, há uma grande dificuldade de definirmos pós-modernidade, em função (segundo alguns autores) desta não se configurar como uma doutrina, com posição bem definida e específica em termos de unidade teórica. Pelo contrário, a pós-modernidade se mostra como uma tendência intelectual que abarca diferentes teorias filosóficas.

Apesar da dificuldade de definir o conceito de pós-modernidade, Chuaí tenta caracteriza-lo como a época que

nega a validade desta separação [entre sujeito e objeto] e proclama o reino do desejo e da sensibilidade contra as ilusões da objetividade (1992, p. 356)

Convém dizer que, segundo Rouanet (1997), a humanidade parece ter uma consciência clara dessa ruptura com a modernidade, mas esta ruptura não ocorreu efetivamente. O autor chama a pós-modernidade de “mal-estar da modernidade”, uma vez que o homem moderno está cansado do seu mundo e traduz essa rejeição na convicção de que se está transmitindo algo novo.

Contudo, este mal-estar não foi gratuito. O séc. XX representou uma grande guinada na ciência: houve uma aceleração da tecnologia, ampliando assustadoramente seu uso diário, invadindo todos os espaços da sociedade e dos indivíduos. Há de se destacar porém, como fez Hobsbawm (1995), que a sociedade se sentiu pouco à vontade com a ciência.

Até a Segunda Guerra Mundial, este desconforto referia-se à desconfiança e à falta de conhecimento acerca das atividades e dos frutos científicos. A partir da Segunda Grande Guerra, este desconforto soma-se ao medo exacerbado das conseqüências práticas da

ciência. O mundo se sentia dominado por algo que não compreendia muito bem, embora usasse diariamente e também, sentia-se ameaçado por catástrofes e efeitos nocivos advindos do avanço tecnológico (poluição, efeito estufa, etc.).

As guerras, as bombas nucleares, o horror do Holocausto foram algumas das experiências que levaram a humanidade a se questionar a respeito da felicidade, até então associada ao progresso científico.

Tais inquietações ganharam forma nos anos 60, em importantes movimentos sociais (a favor da paz, os movimentos feministas, estudantis, entre outros). Este medo e desconforto provocaram em muitas pessoas a rejeição à tecnologia científica e à razão, muitas vezes, refugiando-se em fatos e fenômenos inexplicáveis pela ciência moderna.

Podemos dizer que a pós-modernidade é herdeira do antimodernismo dos anos 60 e contemporânea da crise do capitalismo nos anos 70 e de sua tentativa de recomposição hegemônica nos anos anteriores.

A década de 1970 é marcada pela recomposição hegemônica do capitalismo na roupagem neoliberal. Tal recomposição garantiu o fortalecimento e disseminação de posturas pós-modernas, que se intensificaram nos anos seguintes. Neste contexto, também se intensifica o desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, o avanço dos meios de comunicação de massa. Isto pode nos ajudar a compreender como a mídia passou a ocupar um lugar significativo nos processos formativos do ser humano contemporâneo.

1.1. A infância pós-moderna

A explosão de informações tão característica de era contemporânea desempenha um importante papel nas transformações de noção de infância, uma vez que esta, além de entidade biológica, é também um artefato social e histórico, moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela.

Entre 1850 e 1950, as crianças foram retiradas das fábricas onde trabalhavam, para serem colocadas nas escolas, isto mudou, entre outras coisas a função familiar dos pais, que começaram a consolidar seus deveres de carinho e responsabilidade para com seus filhos e isto gerou o protótipo da família moderna do século XIX.

Todavia, nos últimos 50 anos, muitas transformações ocorreram na vida das famílias e, conseqüentemente, na das crianças e uma das mudanças mais significativas se refere à estrutura familiar. Até 1950, 80% das crianças viviam em lares onde seus pais biológicos eram casados. Observando a sociedade atual é fácil notar o quanto isto mudou

e, sem dúvida, mudou também as condições sociais e culturais das crianças em relação às décadas passadas.

Textos recentes sobre o assunto, mostram que a mudança da realidade econômica e o acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformaram drasticamente a infância e que, hoje em dia, as crianças estão “crescendo rápido demais”, estão “perdendo a infância”.

Neste contexto, caracterizado por um grande número de crianças que ficam sozinhas em casa e ocupam parte significativa de seu dia exposta à mídia, especialmente assistindo à televisão, vale a pena questionar este tipo de entretenimento uma vez que pesquisas nos mostram o quanto ele é manipulativo, racista, sexista e dirigido a uma determinada classe. Pais, educadores e cidadãos devem estar atentos para o fato de que o entretenimento das crianças em geral, é um espaço disputado por entidades com diferentes interesses sociais, econômicos e políticos e todas competem pelo controle, visam o lucro e, dessa forma, são moldadas de acordo com seus interesses comerciais.

Esta “cultura popular” infantil proporciona experiências emocionais às crianças muito intensas e exercem uma poderosa influência na autodefinição, nas formas que as crianças escolhem para organizar suas vidas. Warde (1994) nos mostra que estudos culturais recentes sobre consumo, influenciam na formação da identidade do consumidor, significando que, de certa forma, nós somos aquilo que consumimos.

Desse modo, os seres humanos são o produto histórico dos mecanismos de poder, fazendo com que, paradoxalmente, o povo crie a cultura, logo a cultura crie o povo.

Assim como o ensino e o currículo escolar, os dados e mensagens da cultura infantil corporativa também não são neutros e nem desinteressados.

É comum a queixa de muitos pais que alegam terem perdido a autoridade perante seus filhos. Convém lembrar que, por exemplo, na década de 1920, havia uma maior proteção da infância visto que as experiências culturais das crianças não se distanciavam muito da supervisão dos pais, aos quais cabia o desenvolvimento da visão de mundo e de valores em seus filhos. Desde a década de 50 porém, as experiências das crianças estão sendo cada vez mais vividas e produzidas através dos programas de TV, do cinema, dos videogames, das músicas, etc. O acesso infantil ao mundo adulto através da mídia modificou a consciência das crianças e, conseqüentemente a autoridade dos pais sobre seus filhos.

Pra reverter este quadro é preciso desenvolver uma educação, tanto formal quanto informal, que ensine às crianças sobre o caos da informação na mídia.

Além disso, é preciso que a sociedade civil fique atenta para as perspectivas de vida que a mídia internaliza nas crianças, especialmente nas mais pobres e nos grupos minoritários. Crianças que fazem parte destes grupos têm sido encorajadas a acreditarem num mundo com poucas expectativas de mudança. Elas têm um senso reduzido de que suas próprias ações podem fazer a diferença. A consequência disso pode ser, como nos mostra Ferguson (1994) que antes de 1960, jovens suicidas não eram sequer uma categoria e, nos anos 80, representavam a segunda maior causa de morte entre pessoas jovens. Na década de 90 então, o suicídio entre crianças foi considerado uma epidemia.

Com isso, os programas televisivos representam, paradoxalmente, um espaço de fuga psicológica da dura realidade, ao mesmo tempo em que, subliminarmente, são responsáveis em grande parte, pelo contexto social em que vivemos.

Apesar disso tudo, as instituições sociais, sobretudo a escola, têm sido muito lentas no reconhecimento das novas configurações familiares e sociais e das dificuldades especiais que encontram. Em muitas escolas, a abordagem da mídia nunca foi considerada, pelo menos não com a devida seriedade. Conhecimentos da mídia e do poder não têm sido considerados nos conteúdos curriculares e, por isso, a pedagogia crítica da infância está longe de ser cônica e sem medo do desejo infantil. Como Paulo Freire já dizia há alguns anos, uma educação infantil criteriosa deve se interessar pelo conhecimento e intuições que a criança traz para a escola.

2. A importância de se trabalhar a televisão na escola

2.1. A televisão no Brasil e os monopólios da TV brasileira

O desenvolvimento da televisão se deve ao trabalho de grandes físicos, matemáticos e cientistas que trabalharam com o objetivo de transmitir imagens à distância.

Até 1927 as transmissões televisivas limitavam-se às figuras sem definição e imagens sem estabilidade. Pouco tempo depois, o norte-americano Philo Taylor Farnsworth, inventor do tubo dissecador de imagens, conseguiu transmitir as primeiras imagens estáveis da televisão.

Na década seguinte, a televisão se difundiu por diversos países da Europa e, em 1951, foi ao ar, pela primeira vez, a TV a cores, nos Estados Unidos.

No Brasil, a primeira emissora a adquirir equipamentos de gravação e reprodução foi a TV Rio, canal 13, em 1957. O país foi o primeiro da América do Sul e o quarto do

mundo a implantar a televisão, que chegou pelas mãos de Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo. Mas a primeira transmissão brasileira a cores, só ocorreu no ano de 1972.

Atualmente, no Brasil, cerca de 9 a 10 famílias econômica e politicamente poderosas dominam os principais meios de comunicação, incluindo, claro, a mídia eletrônico-televisiva. Dentre estas famílias destaca-se a família Marinho, a família Macedo (do bispo Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus), a família Saad (da rede Bandeirantes de televisão) e a família Abravanel (mais conhecido pelo Silvio Santos).

A família Marinho é proprietária da Rede Globo, que representa o maior império televisivo da América Latina e a quarta maior rede privada de televisão do mundo, isso sem contar os editoriais, jornal impresso, etc. De acordo com o vice-presidente de relações institucionais das Organizações Globo, Evandro Guimarães, a referida emissora detém cerca de 50% da audiência e 70% do mercado publicitário de televisão.

Seguida da Rede Globo, a segunda maior emissora de televisão do país, de acordo com o levantamento realizado em 2000, pela Folha de São Paulo, seria a TV Record, da Igreja Universal do Reino de Deus, que neste mesmo ano, possuía 21 emissoras de TV, distribuídas entre as redes Record, Rede Mulher e Rede Família.

O controle das emissoras televisivas por parte de grupos dominantes, nos ajuda a compreender o contexto em que se dá a produção imagética na sociedade contemporânea.

A mídia imagético-eletrônica é coadjuvante na produção de determinados tipos patológicos de subjetividades, uma vez que o poder/controlê não está na técnica, na ciência ou na tecnologia em si mesmas, mas sim nas relações sociais decorrentes da produção e apropriação dessas facetas do trabalho e da criação humana.

Partindo do pressuposto de que a produção das novas tecnologias está a serviço do “império do dinheiro”, é importante analisarmos algumas facetas de sua apropriação. Na sociedade imagética, de acordo com os dados da pesquisa da Associação Brasileira de Telecomunicações por Assinatura e do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) (Folha de S. Paulo, 26/05/2000, p. B6), 84% dos telespectadores de televisão por assinatura, no Brasil, pertenciam classe A e B, atingindo assim, 10% dos domicílios brasileiros.

No mesmo ano, segundo relatório encomendado pela ONU (Folha de S. Paulo, 23/06, p. A3) 5% do mundo tinha acesso à Internet.

Isto tudo nos leva a concluir que a tecnologia não é para todos.

No Brasil, considerando toda a propaganda referente às novas tecnologias na educação, há uma grande contradição. No ano 2000, enquanto o próprio Governo Federal divulgava a formação de educadores e crianças por meio de programas específicos veiculados pela TV, 34,5% das escolas não dispunham de energia elétrica e apenas 3 entre cem escolas, tinham acesso à Internet.

Essas considerações evidenciam as contradições da civilização *pós-moderna, pós-industrial*, do mundo *globalizado*. O caráter pedagógico-formativo que a mídia ocupa nos dias atuais, torna difícil pensarmos uma escola que ignore as linguagens imagético-eletrônicas. Entretanto, a simples inserção dessas linguagens no ambiente escolar não é garantia de acesso crítico, libertador e emancipatório.

2.2. *A educação hoje e sua história*

Muitos antropólogos admitem que, nas sociedades primitivas, a educação consistia num processo de continuidade, que se iniciava no interior do núcleo familiar e prosseguia nas atividades desempenhadas pelo grupo social, conforme as potencialidades físicas e intelectuais que as crianças iam desenvolvendo. Uma geração transmitia à posterior o saber necessário para a sobrevivência, isto é, desde cedo, a criança participava da vida adulta, através de atividades coletivas, executando primeiro as tarefas mais simples de ajuda e, progressivamente, aprendia os trabalhos mais complicados.

À medida que se tornaram mais complexas, as tarefas tiveram uma especialização maior dentro da sociedade, criando sistemas de aprendizagem diferenciados. Além disso, com o surgimento e consolidação da divisão de classes, com interesses próprios e antagônicos, a educação se tornou um dos meios mais eficazes para perenizar e legitimar, ao longo das gerações, a divisão interna na sociedade. Dessa forma, os conhecimentos acumulados socialmente se transmitiam apenas a uma pequena minoria de iniciados, que se perpetuava então, no poder. Vale ressaltar também, que a invenção da escrita veio a reforçar ainda mais os privilégios da minoria que tinha acesso ao saber.

Anos mais tarde, no séc. XVII, o tcheco Comenius foi quem organizou o primeiro programa de escolarização que preconizava uma escola elementar a todos – ricos, pobres, homens, mulheres. De acordo com o programa, teriam acesso à escola formal aqueles mais capacitados a cursar ensinos superiores, independentemente de sexo, classe social, etc. No entanto, a democratização do ensino, tardaria vários séculos até se tornar realidade e para que isso acontecesse, houve uma importante contribuição da pressão feita pela classe

trabalhadora e também da necessidade de qualificação da mão-de-obra para as atividades industriais cada vez mais exigentes.

Nos países latino-americanos, o investimento na educação só aconteceu após as descolonizações dos mesmos e com apoio, em muitos casos, de organizações internacionais como a UNESCO. Estes países tinham consciência da importância deste investimento educacional para a diminuição da desvantagem que eles tinham em relação aos países mais industrializados, no entanto, esta aspiração, nos países mais pobres, estava longe de se tornar realidade.

Passadas muitas décadas, pode-se dizer, que nos últimos anos a educação se defronta ainda com muitos problemas, e um destes problemas mais recentes, se refere às transformações sofridas pelos meios de comunicação, que delineou uma situação paradoxal: de um lado, a educação formal está baseada num universo literário, enquanto que, por outro lado, a maioria das crianças recebe muito mais informações através dos meios audiovisuais do que dos impressos.

Dessa forma, começou a se discutir a necessidade de incorporar às disciplinas pedagógicas, novas formas metodológicas, uma vez também que o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais o domínio da informática em quase todas as áreas. A generalização da informática trouxe conseqüências importantes para a educação, especialmente nas áreas profissionalizantes.

2.3. Indústria cultural

A partir do séc. XVII, o desenvolvimento das forças produtivas e o acelerado domínio dos homens sobre natureza geraram na sociedade uma valorização da ciência positiva, com o cálculo frio e certo, em detrimento do individual e da subjetividade.

A racionalidade científica ocidental, fundada com base na sociedade burguesa, prosseguiu com o antigo desejo de seres humanos dominarem a natureza. E é a partir dos séculos XVII e XVIII que a poderosa ciência européia adquiriu os meios teóricos e metodológicos para intervir em processos do mundo físico.

Adorno e Horkheimer, no segundo Excurso da “Dialética do esclarecimento” (1985), afirmam que o declínio da religião, na era pós-moderna, não gerou o caos cultural que fora perspectivado pelas teses sociológicas, uma vez que a indústria cultural, composta pelo rádio, revistas, cinemas, televisão, etc. veio a substituir a religião, dessa forma, a razão deixa de ser orientada pela Igreja ou pelo monarca, fazendo com que os indivíduos se

agarem à figura da experiência fria do cálculo matemático que se configura como a linguagem unificadora das ciências. A racionalidade da ciência moderna, com base na sociedade burguesa, passa a não representar a instrumentalização da razão subjetiva.

Adorno e Horkheimer, na mesma obra já citada, também chamam a atenção para a necessidade de abandonarmos o termo “cultura de massas” e começarmos a usar o conceito de *indústria cultural*. Dessa forma, estaremos descaracterizando a concepção de que cultura seja uma forma contemporânea de arte popular.

Ao se referirem ao conceito de indústria cultural, os autores afirmam a existência de uma cultura homogênea que, apesar de na sua gênese poder ser classificada como de elite ou popular, em virtude das revoluções tecnológicas, passa por redefinições nas condições de sua produção e reprodução.

A característica central da indústria cultural refere-se a expansão da lógica da mercadoria para o âmbito das vivências culturais. Além disso, de certa forma, a indústria cultural impõe um determinado modelo de formação humana, baseado na homogeneização dos indivíduos, na ressignificação do pensamento e regressão dos sentidos, gerando assim, uma formação danificada.

Neste sentido, podemos observar a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e homogeneiza perpassando os diferentes veículos culturais.

3. Os meios educativos na (e pela) televisão

3.1. O papel pedagógico da mídia

Além da avançada tecnologia, a vida cotidiana também passou a se constituir de informações abundantes que circulam numa velocidade muito rápida, fazendo com que, muitas vezes, seja possível captar apenas sua imediatez, suas impressões superficiais.

O ritmo da produção também é bastante acelerado e os produtos tornam-se rapidamente obsoletos e provocam uma avalanche de modas fugazes.

A produção acelerada também provoca um consumo frenético de mercadorias, mobilizada pelo trabalho publicitário de erotização das mesmas e a promessa de realização. Com esta imposição imagética, a vida se transforma em “algo para ser visto”, um espetáculo que não passa de uma representação, um simulacro (fingimento).

Um dos motivos que levam as crianças a usarem a mídia é fato desta ser divertida, excitante e imaginativa, além de proporcionar experiências de aprendizado. O uso da mídia, também faz as pessoas se sentirem “incluídas” em meio às pessoas e aos acontecimentos, o que pode até levar a uma formação de amizades.

A opinião predominantemente positiva que os jovens têm da TV enquanto meio de informação e de aprendizagem e a assiduidade com que os mesmos assistem à TV são dois indicadores significativos da grande importância do papel da televisão no processo de socialização das novas gerações.

A socialização das crianças e dos jovens resulta da interação que estes fazem com o meio ambiente. Em tais interações, o indivíduo incorpora as imagens e modelos veiculados na televisão, aceitando-as ou recusando-as, mas sempre acrescentando-as em suas experiências.

As interações mediatizadas tendem a crescer sua importância no processo de socialização das novas gerações, transformando assim, nossa cultura e comunicação. Em contrapartida, há uma tendência ao enfraquecimento das principais instituições modernas de socialização, que são: a família, a escola e a religião.

É importante ressaltar que o processo de socialização envolve um privilegiado espaço de transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças, das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Todavia este processo não é homogêneo e a aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, estando diretamente ligada a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a qual pertence e pelo grupo familiar.

De um lado, a família, a classe social, o bairro e a religião são fatores que fazem a diferenciação das crianças; do outro, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação, difundindo valores e normas considerados comuns a toda sociedade. Neste sentido, exercem o papel de instâncias reprodutoras das estruturas dominantes na sociedade e produtoras de hegemonia.

As mensagens veiculadas na TV exercem uma extrema importância para o desenvolvimento sócio-afetivo das crianças, na medida em que estas integram tais mensagens aos seus jogos e brincadeiras, em que se manifestam as identificações, as distribuições de papéis e a discussão das regras do jogo, durante o qual se estabelece um complexo jogo de relações intersubjetivas.

O excesso de imagens violentas na TV, por exemplo, tende a naturalizar e a legitimar o uso da violência com meio de resolver conflitos, especialmente se a violência

for usada em defesa de fins considerados “nobres”, do “bem” identificado com a sociedade e que consistiria na ordem e justiça do país.

Os jogos virtuais exercem uma atração irresistível sobre as pessoas, especialmente as mais jovens, e com isso, dão origem ao que S. Turkle chama de “cultura da simulação”. As pesquisas desta autora socióloga revelam que o uso intenso dessas máquinas de comunicação e informação provoca profundas transformações de ordem psicossocial que permitem aos jovens, sem sair de sua cadeira, não apenas assistir passivamente aos outros mundos, como também criar eles mesmos seus próprios mundos e viver e interagir com outras pessoas no ciberespaço (Turkle, 1997).

O sucesso da violência midiática também se deve e reforça o fato de que, para muitos jovens, sobretudo os meninos, a violência aparece como um sinônimo de coragem, de valor, enquanto que a não violência é um sinal de covardia, o caminho para a derrota e frustração.

Numa situação de pesquisa, observou-se que a agitação em sala de aula é bem maior após o visionamento de videoprogramas violentos, tornando mais difícil a realização de atividades cooperativas de aprendizagem. Os efeitos que as imagens violentas provocam nos indivíduos podem ser aplicados também às mais novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente aos jogos virtuais, e ampliados e radicalizados em função da interatividade e virtualidade.

A televisão pode ser considerada como uma janela para o mundo dos adultos, apresentando formas estereotipadas dos valores, normas e modelos de comportamento socialmente dominantes às crianças. Desse modo, por exemplo, as novelas colocam os jovens em contato com situações psicologicamente complexas, as quais eles ainda não têm maturidade suficiente para compreender, muitas vezes provocando conflitos e ansiedade.

Além disso, as mensagens da telinha, que agem por impregnação, de modo quase subliminar, influenciam a sexualidade dos jovens mascando o “conteúdo” pela forma, por apelos comunicacionais muito eficazes, tais como alusões arquetípicas, situações humorísticas ou de grande dramaticidade, personagens vividos por galãs ou atrizes muito apreciadas.

Embora o apelo emocional das mensagens televisuais não seja suficiente para realmente influenciar a construção da identidade do indivíduo, a aprendizagem de uma criança frente à televisão é, essencialmente, involuntária, inconsciente, feita por impregnação, bem como, por exemplo, a aprendizagem da língua materna. Dessa forma, o papel da televisão no processo de socialização será determinado de acordo com as

diferentes formas de relação das crianças com o meio, com maior ou menor importância da ação dos outros atores e o acesso a outras referências culturais, isto é, varia em proporção à importância e intensidade da ação das outras instâncias de socialização.

A dificuldade em se avaliar a importância da televisão enquanto instituição de socialização, reside na complexidade do processo, uma vez que a interiorização das normas e valores transmitidos depende também da aceitação ativa das crianças e adolescentes, que lhes atribuem – ou não – legitimidade.

Todo este contexto social nos permite concluir que, aparentemente, entre nós e o mundo, estão os meios tecnológicos de comunicação/interação, ou seja, a simulação. Eles não informam sobre o mundo e ao invés disso, o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o num espetáculo.

Tal espetacularização e banalização da vida, também podem ser usadas como instrumento de acomodação e controle sociais. O mundo passa a se resumir aquilo que se vê nas imagens dos jornais, da TV, das revistas, etc. O que não se vê é considerado inexistente.

Neste sentido, Debray (1993) argumenta que atualmente delinea-se uma tendência a se colocar um sinal de igualdade entre visibilidade e realidade/verdade. O visível torna-se real e, portanto, verdadeiro.

Ainda para este mesmo autor, à medida que se considera que a imagem também se transformou numa mercadoria e se encontra submetida ao seu valor de troca, a equivalência entre visível, real e verdadeiro, adquiri novos contornos. Assim como uma mercadoria, a imagem corresponde à visibilidade daquilo que se compra e se vende. Para entendermos melhor, convém citarmos parte da obra do autor:

...como o mercado fixa cada vez mais a natureza e os limites das representações sensíveis, na medida em que são midiáticas por indústrias, o sinal de igualdade se transforma e torna-se: 'invendável=irreal, falso, não válido'. Somente o solvável é válido; só tem valor aquilo que tem clientela. (...) será verdadeiro o que tem mercado (Debray 1993, p.358-359).

É comum também ouvirmos dizer que estamos não apenas na era da informação, mas também da imagem. Isto se revela na crescente proliferação dos meios imagético-eletrônicos e dos sistemas computadorizados que vêm ocupando parte significativa das relações na sociedade contemporânea. Dentre estes meios imagético-eletrônicos, a televisão

merece destaque por ser o mais impressionante fenômeno social e cultural da história da humanidade, além de ser o principal instrumento de socialização existente, ocupando várias horas da vida cotidiana dos cidadãos e exercendo um poder de fascinação e penetração muito grande sobre os mesmos.

Para o pesquisador Joan Ferrés (1998), as atitudes perante este tão poderoso meio de comunicação de massa variam de catastrofismo apocalíptico dos que a consideram causadora de todos os males individuais e sociais, até a ingênua aceitação dos que a consideram uma culminância histórica na democratização e socialização da cultura, ou simplesmente uma diversão gratuita e ideologicamente neutra. Todavia, em ambos os casos, os discursos adotam uma boa dose de parcialidade e as atitudes são reducionistas, pois não aprofundam numa análise do meio em sua complexidade e ambivalência.

A introdução de novas tecnologias da informação, na área educacional, também tem gerado discussões e diferentes pontos de vistas. Por um lado, há os que acreditam no poder redentor destas tecnologias, alegando que estas podem salvar a educação de seus males, modernizá-la e motivar a aprendizagem. Por outro lado, tem-se uma postura de aversão, que argumenta que os meios imagético-eletrônicos vêm aumentando a violência na sociedade e ocasionam baixos índices de aprendizagem, mesmo que as crianças e adolescentes experimentem uma relação bem mais prazerosa com a linguagem presente nestes meios, do que com a família e com os professores.

O fato é que ambas as posições entendem a tecnologia como algo em si mesmo, isolado, abstraído do contexto de sua produção e apropriação. Há uma fetichização desses recursos imagéticos e da própria imagem, como se fosse possível julgá-los bons ou maus isoladamente. O que devemos considerar, como nos lembra Debray (1993) é que o poder da imagem não emana em si mesma e sim da comunidade de quem é, ou foi, símbolo e que, através do seu intermédio, fala consigo mesma ou escuta o eco de seu passado.

Embora hoje a televisão e o cinema ocupem uma posição privilegiada dentre os meios de comunicação de massa, nas décadas de 1920 e 1930, o meio predominante era o rádio, considerado tipicamente moderno e que foi imprescindível para a divulgação do potencial totalitário dos regimes nazi-fascistas. O rádio permitia o controle centralizado, transmitindo a ideologia fascista e alcançando um público considerável.

De acordo com o sociólogo Octavio Ianni (1995), na Idade Média, a Igreja Católica era a principal responsável pela formação ideológica de parte significativa da sociedade europeia e, atualmente, o conteúdo televisivo, em especial a partir dos últimos 30 anos, tem sido o “Príncipe” da moderna sociedade brasileira e latino-americana (fazendo uma

referência ao importante livro “O príncipe”, escrito por Maquiavel no séc. XVI e que inaugurou o pensamento político da modernidade).

Para este o sociólogo, nas democracias ocidentais, quem ganha as eleições não são os candidatos e sim, a televisão. A democracia virou um espetáculo televisivo e os políticos se tornam cada vez mais, artistas televisivos. Chega-se ao ponto de eleger aquele que melhor aparece na televisão, não importando tanto o seu projeto político ou se está ligado a esquemas espúrios e antiéticos. O que importa é a imagem. A rigor, Ianni nos lembra do velho ditado chinês: “uma imagem vale mais que mil palavras”.

Neste sentido Rossi (2000) nos dá o exemplo do *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello, em 1992. Nesta época, a TV Globo notabilizou-se pela bajulação incontrolável dos poderosos de turno e o perfil do candidato Collor beirava à perfeição, como um deus, sem máculas e pecados. A desgraça de Collor porém, acabou por contaminar de alguma forma a televisão, uma vez que esta o havia inventado. Isto provou uma certa, mas incipiente, “desoficialização” do noticiário televisivo.

Novamente recorrendo aos estudos de Joan Ferrés (1998), para o autor, tende-se a acreditar que a televisão influi apenas através de seus discursos, desta forma influenciando os telespectadores basicamente pela razão, enquanto estes são influenciados primordialmente desde as emoções. Concluímos então que a televisão, além de influenciar seus telespectadores em nível consciente, também o afeta de forma inconsciente, despercebida e inadvertida. Por isso, considera-se que a influência da televisão provém não somente de sua incidência sobre a razão, como também de seu apelo à emotividade, condicionando a liberdade humana não mediante a coerção física, mas sim, mediante a sedução.

Nas democracias ocidentais não existem tantas limitações físicas às liberdades individuais, mas estas são substituídas por pressões sutis, mais sofisticadas e menos conscientes, caracterizando, não limitações físicas, mas sim psíquicas. Este tipo de limitação não atua de maneira direta sobre a decisão e sim de maneira indireta, pressionando com promessas e ameaças veladas.

Uma coisa é impedir o indivíduo de agir conforme sua vontade e outra é condicionar sua vontade para que aja conforme se deseja. Não se pode falar em liberdade quando se permite fazer o que se deseja mas se leva a desejar o que interessa que se deseje. Nisto consiste, em boa parte, a coação psicológica que exerce a televisão: em incidir sobre a vontade mediante a modificação ou a canalização interessada das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos temores.

Desse modo o autor utiliza a palavra *subliminar* no sentido de todos estes processos não serem percebidos de maneira consciente pelo receptor, o que supõe que são as comunicações inadvertidas que provocam alguns efeitos mais profundos. Num sentido mais amplo, considera-se subliminar qualquer estímulo que não é percebido de maneira consciente pelo receptor, independentemente de seus motivos (por ter sido mascarado ou camuflado pelo emissor, por desconhecimento dos códigos expressivos por parte do receptor, porque se produz uma saturação de informações, etc).

Baseado na descoberta do inconsciente, Freud causou uma revolução psicológica, considerando que muitas motivações humanas não são conscientes. Para ele, seus pacientes produziam conflitos quando não podiam satisfazer suas pulsões pelo fato de ser incompatíveis com os condicionamentos sociais. Os pacientes reprimiam então os conflitos, esquecendo-os. Porém tais conflitos se manifestavam indiretamente em formas de sintomas que atuavam como expressão simbólica das representações censuradas. Quando esta censura era superada, o conflito aflorava e recuperava-se a consciência do reprimido.

O inconsciente seria pois, constituído por todos os desejos, impulsos ou tendências do psiquismo do indivíduo que não estão ao alcance do pensamento consciente mas que podem produzir efeitos conscientes.

Quando relacionamos estas questões com os meios de comunicação de massas, observamos que parte das mensagens transmitidas pela indústria da informação, do entretenimento e da persuasão incide diretamente sobre as zonas menos conscientes da personalidade humana. A influencia da televisão, dessa forma, se torna maior do que imaginamos justamente por atuar de maneira inadvertida. Quanto menor é o conhecimento que se tem sobre os mecanismos de persuasão e sedução do meio, maior é a convicção de que se mantém o controle sobre o meio e menos imune se está a suas influências inadvertidas.

A percepção humana é forçosamente seletiva, uma vez que não podemos processar conscientemente todos os estímulos que recebemos. Segundo alguns teóricos, o que percebemos conscientemente equivale a 1/1000 do que vemos, o restante fica armazenado no cérebro, mas nunca chegará a se tornar consciente (González, 1988, p. 63). A percepção é um processo de seleção e organização.

Algumas investigações realizadas no campo da neurofisiologia da visão, demonstram que o que a pessoa vê está condicionado numa proporção mínima pelas informações que chegam diretamente até nossa retina. Os fatores cognitivos exercem uma

influência determinante nas informações que chegam às áreas visuais pois é o cérebro que processa os sinais luminosos que são enviados pela retina e é a mente que realiza a operação de estruturar as formas, conferindo-lhes significação.

Algo similar acontece no âmbito amoroso. Se é certo que se tende a querer mais as pessoas mais bonitas, também é verdade que se tende a perceber como mais bonitas as pessoas que se quer. Neste sentido, Debray (1994, p. 161), no âmbito do amor, expressava de uma maneira muito bonita que: “Não se ama o que não se vê, se vê aquilo que ama”.

Observamos assim, que as percepções humanas são menos objetivas e menos racionais do que se imagina e elas estão condicionadas tanto por padrões culturais como por tendências pessoais derivadas de sentimentos, de temores e desejos.

Um exemplo de como os esquemas culturais exercem influência sobre as percepções humanas é a cultura da *ubezko*, comunidade e define na mesma palavra as cores que diferenciamos e denominamos de azul e verde. Além disso, alguns povos do Ártico são capazes de distinguir diversas tonalidades do que aqui conhecemos como a cor branca.

Paul Watzlawik defende que o fato de algumas pessoas acreditarem que existe uma só realidade é a maneira mais perigosa de enganar a si própria e, para ele, a essência da maturidade humana está na capacidade de convivermos com verdades relativas, com perguntas para as quais não há respostas, com a sabedoria de não saber nada e com as paradoxais incertezas da existência.

Podemos concluir que se a experiência televisiva está condicionada pelos padrões culturais e emotivos do receptor, pelos seus conhecimentos anteriores, do mesmo modo, as experiências vividas diante do televisor lhes darão novos esquemas ou modelos mediante os quais ordenará suas futuras interpretações da realidade. Assim, a influência da televisão se manifesta por sua ação no processo de construção e reelaboração dos esquemas desde os quais se interpreta a realidade.

A televisão exerce uma espécie de inversão do efeito placebo. No efeito placebo, uma substância inócua, mas que aparentemente não o é, produz um efeito real devido à falta de consciência de sua inocuidade. Na experiência televisiva, um produto aparentemente inócua produz um efeito real devido à falta de consciência de sua não inocuidade. Enquanto o primeiro produz efeitos terapêuticos graças às expectativas das pessoas, o segundo produz efeitos socializadores precisamente pela falta de expectativas.

No artigo “Dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”, de Rosa Maria B. Fischer, a autora, fundamentando-se nas idéias de Michel Foucault, procura

mostrar que modo a mídia (em especial a televisão) opera na constituição dos sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, na medida em que produz imagens, significações, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e de estar na cultura em que vivem, desenvolvendo assim, o conceito de “dispositivo pedagógico da mídia”.

No processo de comunicação através da TV, estão em jogo múltiplas e complexas questões relacionadas às formas pelas quais se produzem sentidos e sujeitos na cultura.

Considerando o currículo educacional como um dispositivo bem mais amplo que a grade de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino, a autora defende que a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos, como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e nas revistas estão relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares.

Stuart Hall (1997) descreve o tempo em que vivemos como uma verdadeira revolução cultural propiciada pelas forças que assumem as distintas formas de comunicação e informação, no cotidiano da sociedade contemporânea. Isto significa que, para entendermos a mudança histórica que experimentamos, devemos considerar a centralidade da cultura, dos múltiplos processos de atribuição de sentido às práticas sociais, no âmbito do amplo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Especificamente no âmbito das práticas escolares, o próprio sentido do que seja “educação” amplia-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre os modos de existência, sobre os modos de comportar-se, sobre os modos de constituir-se a si mesmo (para os diferentes grupos sociais) se fazem com a inegável contribuição dos meios de comunicação. Estes meios não constituem apenas uma das fontes básicas de informação e lazer, trata-se também de um instrumento poderoso em relação à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representação relacionada a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com o nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, como devemos nos alimentar, como nós devemos ver os negros, as mulheres, as pessoas das diferentes camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Em suma, pode-se afirmar que os espaços da mídia também se constituem como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas, etc.

Dessa forma, Fischer entende que a televisão é parte integrante e fundamental dos processos de veiculação e de produção de significações, de sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, de pensar, de conhecer o mundo e de se relacionar com a vida. Enfim, a autora procura analisar a íntima relação da TV com a produção de modos de subjetivação da cultura.

Os conceitos de Foucault que servem de base para o artigo de Fischer, são aqueles referentes ao sujeito, a subjetividades, subjetivação e as relações de poder. Para Foucault, o termo *subjetividade* está diretamente ligado às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade onde a “relação consigo” é fundamental.

Tais experiências que o sujeito vivencia são visíveis em técnicas e exercícios, propostos em espaços institucionais específicos e históricos, nos quais o sujeito é convidado a observar-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção da verdade. Sua subjetividade estaria sendo formada especialmente mediante esse tipo de experiência. Como exemplo, podemos citar inúmeras práticas escolares, tais como exercícios de auto-avaliação, técnicas de reflexão sobre ações vividas, entre tantas outras.

Estes conceitos são tratados dentro de um referencial muito específico, no qual a noção de sujeito está diretamente ligada à noção de poder. Dessa forma, o sujeito pode ser entendido de duas maneiras distintas, que não se negam mutuamente, mas que evidenciam a complexidade do tema, tal como é tratado por Foucault. Por um lado, o sujeito está sempre, de alguma forma, submetido a relações de controle e dependência, por outro lado, está também permanentemente imerso em inúmeras práticas, nos diferentes espaços institucionais, em que é “chamado” a olhar para si mesmo, conhecer-se, a construir para si, verdades sobre si mesmo.

Esta possibilidade está relacionada ao fato de que os processos de subjetivação são sempre históricos e, portanto, devem ser vistos em sua ampla diversidade, nos modos de existência que produzem, conforme a época e o tipo de formação considerados.

Neste sentido, o trabalho educativo e a própria análise específica da mídia, em relação à educação e aos processos de subjetivação por ela implicados, deve considerar estes tortuosos caminhos de sujeitos que sempre estão por se fazer.

Sendo assim, de acordo com a perspectiva apresentada, tratar de “dispositivo pedagógico da mídia” significa tratar de um processo concreto de comunicação (de produção, veiculação e recepção de produtos midiáticos), em que a análise contempla questões de linguagem, de estratégias de construção de produtos culturais (de programas televisivos), apoiadas em teorias dirigidas à compreensão dos processos de comunicação e

informação, bem como também contempla questões que se relacionam ao poder e às formas de subjetivação.

A partir de dois estudos recentes que estudam a TV como um dispositivo pedagógico (“O estatuto pedagógico da mídia” – 1998/2000, CNPq e “Subjetividade feminina e a diferença no dispositivo pedagógico da mídia” – 2000, CNPq) é possível observar que a televisão tem adotado as mínimas estratégias para constituir-se como um lugar especial de educar, de fazer justiça, de promover a “verdadeira” investigação dos fatos (relativos à violência, transgressões, crimes de todos os tipos) e ainda de “ensinar como fazer” determinadas tarefas cotidianas, determinadas operações com o próprio corpo, determinadas mudanças no cotidiano familiar e assim por diante.

Os resultados das pesquisas revelam a importância de um tipo específico de linguagem e de comunicação, bem como um modo particular de subjetivação, de ensino e de aprendizagem, de formas de agir, sentir, atribuir valores, etc. A prática investigativa perante a mídia também tem sugerido a necessidade de, no campo educacional, professores, crianças, adolescentes e jovens realizarem uma leitura criteriosa da esfera cultural, incluindo debates a respeito das formas de controle da sociedade civil sobre aquilo que é produzido e veiculado pela televisão.

Para analisar os materiais televisivos, Fischer define um conjunto de categorias, organizado em dois grupos. O primeiro grupo, aborda as categorias relacionadas aos diversos modos de subjetivação em uma determinada formação social, considerando todas as formas de se produzir na TV uma “volta sobre si mesmo”. Podemos ilustrar este grupo, citando como exemplo as inúmeras técnicas de exposição do sujeito na TV, onde eles confessam a intimidade, os erros, desejos e até os detalhes da sexualidade de si e dos outros. Tudo isso afeta o telespectador de maneira que este se permita receber dos apresentadores ou dos locutores, verdadeiras “lições de moral”, exemplos de vida, fazendo assim, uma reflexão sobre o vivido, uma auto-avaliação. Atentando-se para o modo como são elaborados os produtos midiáticos podemos observar que existem inúmeras técnicas através das quais se propõem a todos nós que façamos minuciosas modificações em nossos corpos, nossos modos de ser e sobre as atitudes a assumir. Trata-se do que Foucault chama de governo de si pelo governo dos outros.

O segundo grupo aborda categorias que se referem à linguagem da mídia. Para entender melhor este grupo, convém recorrer ao termo “televisibilidade” utilizado por Beatriz Sarlo e que se refere a uma condição, a um conjunto de “qualidades” relativas a um estilo padrão (da mídia) que todos devem dominar, desde os atores até os que, nas mais

diversas posições, produzem o material da TV. Este domínio também deve ser estendido para os espectadores, uma vez que estes, de alguma forma, passam a ser sujeitos não só das verdades ditas, mas também de um certo modo ou estilo de dizer as coisas (Sarlo, 1997, pg. 53-98).

Assim, a partir do registro dos recursos de linguagem e da definição de “televisibilidade”, Fischer seleciona o seguinte grupo de características: a auto-referência (o modo como a TV fala de si mesma por meio de diferentes produtos); a repetição (de imagens e estruturas, proporcionando tranqüilidade, prazer e identificação); o aval de especialistas (legitimando as verdades narradas); a informação didática (fazendo com que o espectador seja colocado na posição de quem deve ser cotidianamente ensinado); opção por um vocabulário facilitado/traduzido; reiteração do “papel social” da TV (apresentando-se como veículo denunciador dos problemas sociais e como fonte de soluções possíveis); caracterização da TV como *locus* da “verdade ao vivo”, da “realidade” (especialmente nas transmissões aos vivo); a transformação da vida em espetáculo (tanto nas produções ficcionais como nos materiais informativos); caracterização da TV como paraíso dos corpos (particularmente os belos e jovens); reprodução na TV das práticas e normas “escolarizadas”.

Além disso, a exposição dos indivíduos na televisão é uma tecnologia que se aperfeiçoa. Isto é, as técnicas que olhamos e que “nos olham”, nos convidam, nos capturam e nos ensinam modos de existir hoje, num tempo em que, segundo Deleuze (1991): “o poder investe cada vez mais em nossa vida cotidiana, nossa interioridade e individualidade” (p. 112).

Neste sentido, Fischer entende as técnicas de captação de imagens, os cortes, os efeitos de *zoom* e tantos outros, como uma maneira de capturar a intimidade de um sujeito que sofre, chora, emociona-se ou demonstra culpa, como se a TV pudesse, mesmo que por rápidos instantes, penetrar na intimidade daquele que fala e, por homologia dos campos, também daquele que olha.

Ainda tratando da “tecnologia da intimidade e da privacidade”, é importante entender como a TV cria ou reforça processos de inclusão e exclusão, quanto a classe social, o gênero, a etnia, a geração, profissão e assim por diante. Isto é, o fato de transformar a vida num espetáculo está relacionado a uma série de preconceitos, de valores e de definições a respeito, por exemplo, de determinados grupos na sociedade, tais como: as mulheres, os negros, os pobres, os adolescentes de classe média, os trabalhadores, etc. A autora cita ainda o exemplo hipotético de uma atriz como Fernanda Montenegro, que, ao

formas de lidar com as diferenças estão relacionadas a modos de representação, de enunciação, de interpretação e comunicação. Isto é, a responsabilidade dos meios de comunicação, em especial da televisão, é muito grande no que se refere aos modos de nomear os diferentes. Como são, por exemplo, nomeados e tratados os sem-terras, os adolescentes de periferia, os jovens drogados, a mulher dona-de-casa, os portadores de deficiência, entre outros. Este tratamento veiculado na televisão pode influenciar na exclusão ou normalização destes “diferentes”, bem como contribuir para que estes ganhem (ou não) visibilidade como diferença a ser reconhecida socialmente.

Certamente todas essas questões estão, de alguma forma, relacionadas a uma ordem ideológica, questões que envolvem diretamente relações de poder.

Fischer também afirma que nos espaços midiáticos existe quase que uma impossibilidade de deixar de se falar em corpo e sexualidade. Nos diferentes meios de comunicação, os imperativos de beleza, juventude e longevidade predominam e nos perseguem parecendo mais com instrumentos de tortura: muitos corpos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo, para que o transformemos e atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos.

Tudo isso aponta para a necessidade de realização de um trabalho educativo que mergulhe no complexo universo da produção de significações. Isto também implica num estudo aprofundado das lutas sociais e políticas muito específicas, relacionadas à afirmação de identidades e diferença, bem como ao complexo cruzamento entre político e psicológico, entre social e individual.

Trata-se, de uma maneira geral, de ampliarmos nossa compreensão sobre as formas concretas com que somos diariamente informados, os modos como nossas emoções são mobilizadas, as estratégias de construção de sentidos na TV, sobre a sociedade mais ampla, a vida social e política desse país, comportamentos e valores, sentimentos e prazeres. Ao olhar criteriosamente para a TV poderemos ultrapassar as chamadas evidências e ir além do que nos é dado de imediato.

Convém lembrar porém, que este trabalho necessário deve assumir que sempre olhamos de algum lugar específico, a partir de um ponto de vista intuído, exercitado ou aprendido. Dessa forma, é passível de ser questionada, tendo também como função, ser exposta para que dela se possa pensar e dizer algo mais. Como defende Foucault, o grande exercício do pensamento é justamente aceitar pensar de uma forma diferente daquela que nós mesmos pensamos.

3.2. A questão do medo

Apesar da violência na mídia não contribuir para o surgimento de agressão física na maioria dos jovens e adultos, ela exerce outros tipos de influencia decisivos.

Uma dessas influencias está relacionada ao medo. Por ser um sentimento excitante, muitas crianças até gostam de programas e filmes que desencadeiam este tipo de sentimento e costumam assistir à filmes de terror justamente com este objetivo. Entretanto, a violência nos filmes e televisão pode gerar um medo maior que o desejado, especialmente se o telespectador se identificar com a vítima da violência.

Embora seja um dom biológico capaz de proteger o ser humano, um meio de sobrevivência, o medo pode se tornar forte o suficiente para bloquear nossa tendência de agir. Neste contexto, muitos pais não levam a sério esse medo, que precisa ser trabalhado. Um medo insistente de algo e que não seja trabalhado pode refletir, futuramente, em posturas de incerteza, ansiedade, depressão, ou até mesmo, agressão.

Estudos revelam que quanto mais real for a situação violenta mostrada na TV, mais amedrontadora ela se torna. Isto mostra que ela é mais importante de ser trabalhada do que a violência fictícia. Por isso, é importante que os pais estejam especialmente atentos em relação às consequências que a violência televisiva assistida por seus filhos podem gerar.

3.3. O poder da imagem veiculada na mídia e os direitos das crianças e adolescentes

Pensando sobre poder da imagem podemos nos remeter novamente ao ditado chinês, já citado anteriormente, e bem difundido socialmente: “Uma imagem vale por mil palavras”. Ele ilustra bem como é inegável, até mesmo pelo senso comum, a força que a imagem tem para os seres humanos.

Uma simples imagem, de fotografia, de desenho ou um flash em movimento, é capaz de provocar inúmeros sentimentos naquele que a observa, podendo chocá-lo, divertilo, comove-lo, estranha-lo, entre outras coisas.

Ao estudarmos a história da imagem devemos considerar desde os tempos mais longínquos, uma vez que, até em eras remotas, como a Pré-História, o homem já se fascinava com a representação iconográfica das coisas. Isto é possível afirmar em função

das descobertas arqueológicas feitas pelo mundo afora, que provam a empatia na relação do homem com as imagens.

Entretanto, como todos os aspectos da vida humana, desde os tempos remotos até os dias de hoje, o que era um desenho rudimentar se desenvolveu com o decorrer dos anos. A sofisticação dos desenhos também foi permitida em função da chegada de técnicas como a pintura e a impressão de figuras em papel, até resultar em tecnologias como a fotografia e a televisão.

No caso da mídia porém, este encantamento pela imagem, por vezes, pode ser prejudicial, uma vez que nem sempre os limites da ética são respeitados ao explorar uma notícia. A dúvida sobre usar ou não nos meios de comunicação de massa, a fotografia ou a cena envolvendo menores de 18 anos é bastante polêmica e, por isso, fomentou discussões realizadas com profissionais de veículos impressos e televisivos, estudantes e fontes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) precisou estabelecer algumas regras para lidar com esta questão a fim de evitar constrangimentos e preservar a segurança da vida de quem é exposto na imprensa. É proibido, por exemplo, veicular imagens de jovens e crianças que cometeram atos infracionais. Também deve ser garantido o resguardo da identidade das vítimas.

Contudo, a polêmica é gerada a partir do momento em que estes interesses garantidos pelo ECA começaram a conflitar com a tentativa de manter intacto o teor da notícia e até hoje é necessário que estas leis sejam rígidas se quiserem garantir os direitos das crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente possui dois artigos referentes à regulamentação da divulgação de fatos envolvendo menores de 18 anos, são os artigos 143 e 247. Além de proporem regras para a utilização de imagens ou ilustrações, ambos os artigos estabelecem também multas e outras penalidades no caso de desobediência à lei.

Artigo 143:

É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único - Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco e residência.

Artigo 247:

Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo à criança ou adolescente a que se atribua ato infracional.

Pena multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Parágrafo 1º - Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação direta ou indiretamente.

Parágrafo 2º - Se o fato for praticado por órgãos de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação ou a suspensão da programação da emissora até por dois dias, bem como da publicação do periódico até por dois números.

Além desses dois artigos encontrados no ECA, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, de 1989, também aborda artigos referentes ao assunto e são válidos para menores de 18 anos, sendo formalmente endossada por todos os países, com exceção dos Estados Unidos e Somália

Tais artigos (dos quais dois podem ser encontrados em anexo) se orientam por quatro princípios básicos. O primeiro deles estipula quais decisões devem ser tomadas levando-se em conta, principalmente os interesses das próprias crianças. O segundo princípio defende que as opiniões das crianças deverão ser ouvidas. O terceiro se refere ao fato de que não apenas a sobrevivência das crianças, mas também o seu desenvolvimento devam ser assegurados. O quarto e último princípio afirma que não deverá haver qualquer discriminação entre as crianças; cada uma deverá desfrutar dos direitos que lhe cabem.

3.4. Relações estabelecidas entre a TV, a escola e os educandos

O advento das mídias e a constante exposição às tecnologias, vêm mudando o comportamento dos jovens bem como seus padrões de referência, suas relações consigo mesmo e com as circunstâncias sociais em geral. Tudo isso provoca, por conseqüência, a criação de novas necessidades, envolvimento, modelos de conduta e também de outros problemas, os quais a maioria das famílias e das escolas não está preparada para enfrentar.

Toda esta situação se torna ainda mais séria, quando consideramos o fato dos jovens viverem sua relação com a TV e com a escola, totalmente desvinculada uma da outra. A televisão está fortemente presente na vida dos jovens e, ao ignorá-la, a escola adquire uma estrutura artificial, fazendo com que a vida cotidiana, tanto dos alunos como dos professores, seja deixada do lado de fora da escola. Além disso, os alunos podem se enganar ao acreditarem que a escola vai lhes preparar para o futuro e que a escolarização vai lhes garantir um emprego, pois, pelo modelo educacional atual, o que a escola tem feito é apenas dar ao aluno um título, que muitas vezes não serve para nada, além de trabalhar atitudes passivas de reprodução e obediência.

Para que a escola adquira um sentido e um significado na vida do educando é preciso entrecruzar as relações que este estabelece com a escola e com a TV em sua vida cotidiana. Dessa forma, a escola, a televisão e o educando podem enriquecer as relações estabelecidas entre eles.

Todavia, a escola tradicional, pelo modo como vem caminhando, não quer estabelecer uma relação com a TV. Muitas temáticas interessantes que surgem na televisão e que poderiam ser discutidas na escola, na maioria das vezes não o são pois encontram o obstáculo, não dos alunos, mas sim dos professores. Com isso a vida cotidiana do aluno fica de um lado, o qual se relaciona com a TV e, de outro lado (o oposto), temos a vida artificial do aluno, que se relaciona com o processo escolar, uma vez que seus conteúdos são fechados e sem relações com a sua vida.

Uma escola construtiva pode, através de um professor-comunicador, relacionar-se com os alunos, com a vida cotidiana e com a televisão, presente na vida tanto dos alunos como na dos professores, e com isso, intensificar mais a relação entre eles. O professor-comunicador deve procurar as distintas relações que a televisão permite, convertê-las em relações educativas e buscar propostas de ação. Dessa forma, a escola passará a promover processos que auxiliem o aluno a criar, a criticar, a correr riscos e a soltar a imaginação.

Segundo o professor Francisco Gutiérrez, em entrevista concedida em Outubro de 1995, na Revista Faculdade de Educação, volume 23, as propostas alternativas significativas para o estabelecimento de relações que geram processos educativos, são as seguintes:

- Educar para as incertezas – em um mundo assinalado por riscos e incertezas, a educação não deve se fundamentar nas certezas do autoritarismo e na ilusão da seguridade de afirmações estereotipadas e nas

- respostas unívocas e pré-estabelecidas oferecidas por muitos livros didáticos.
- Educar para gozar a vida – todos os seus participantes devem sentir-se vivos, partilhando sua criatividade, gerando respostas originais, divertindo-se, brincando e tendo prazer.
 - Educar para significação – o estudante deve encontrar sentido em seu processo educativo, compartilhando estes sentidos e compreendendo o sentido dos exercícios e dinâmicas de que se vê obrigado a participar ao longo do ano escolar.
 - Educar para expressão – quem não se expressa, reprimi-se, é suprimido e está sujeito ao que é imposto por terceiros. Os jovens têm diferentes formas de expressão (escrita, imagética, oral, teatral, gestual, entre outras) que, na maioria das vezes, são reprimidas pela escola. Esta, ao contrário do que tem feito, deveria promover formas de expressão nas diferentes disciplinas, mediante as variadas linguagens em uso na sociedade atual.
 - Educar para a convivência – educando na cooperação e na participação coletiva. A escola atual está organizada para isolar os estudantes, de maneira que não trabalhem entre si, mas apenas com o docente. O âmbito privilegiado da interaprendizagem é o grupo. Neste se produzem e confrontam idéias em busca de pistas para resolver os conflitos que se estabelecem.
 - Educar para se apropriar da história e da cultura – o aluno deve ser o protagonista de seu processo educativo, construindo cotidianamente e coletivamente a história e a cultura. O ato educativo é entendido aqui como construção de conhecimentos, intercâmbios de experiências e criação de novas formas. Não se deve preparar para fazer a história e a cultura no futuro, mas consegui-las já, aqui e agora, fazendo história e cultura em cada ato educativo.

Gutiérrez afirma que se deve romper a estrutura da escola possibilitando que ela se abra para a realidade e que isto se dê através dos meios de comunicação de massa. É importante que a escola aproveite as experiências que os alunos têm consigo, adquiridas a partir do contato com os meios de comunicação, com os amigos, com a família, pois eles trazem os seus valores, conhecimentos e atitudes adquiridos por estes contatos.

Assim como os alunos, os professores também vivem a TV, entretanto não a aceitam numa situação formal de ensino. Ao entrarem na escola, “deixam de ser” um cidadão que consome TV, pra se tornarem apenas o professor de Química, de Português, etc. Fazem da escola um espaço fechado, improdutivo.

Pesquisas revelam que os jovens têm uma certa preferência pelas histórias fictícias de TV. Eles introjetam modelos significativos das narrativas televisivas e os utilizam em situações reais. Mesmo não percebendo esta identificação, admitem a TV como uma fonte de aprendizagem e, dessa forma, vivem, simultaneamente a realidade e a ficção.

Desse modo, o professor investigador, como afirma Gutiérrez, deve realizar um estudo situacional que permita conhecer o que está acontecendo com o estudante, com a escola e com a TV para assim, poder chegar ao tema integrador. A partir deste, encontrar o que há de positivo e de negativo nas relações aluno-TV e aluno-escola. Estas relações podem ser prejudiciais, precisando de modificação, ou podem ser boas, precisando intensificá-las. É preciso saber manejar a televisão para que esta não maneje o jovem.

Por ser eminentemente sensorial, imaginativa e lúdica, a televisão presta-se para criar e recriar um mundo de relações subjetivas. Fazer da TV um espaço educativo é promover processos de relações possíveis, abertas, flexíveis, dinâmicas, repletas de sentidos. Por isso, os professores não podem manter relações autoritárias com os alunos e com os seus conhecimentos originados dos meios de comunicação.

Na mesma entrevista citada anteriormente, o professor Gutiérrez nos fala sobre a *Pedagogia da Comunicação*. Para ele, a sociedade atual criou diferentes linguagens para se comunicar: o cinema, a TV, o rádio, as histórias em quadrinhos, as revistas, os computadores, a internet, entre outros. Para denominar todos estes meios, o professor utiliza o termo *Linguagem Total*, no sentido de quando elas são introduzidas nas escolas para que o aluno não sinta tanto diferença entre a escola e a sociedade. Na atual estrutura escolar há uma predominância apenas da linguagem falada e da linguagem escrita. A escola não utiliza outras formas de linguagem, embora algumas instituições creiam que as têm introduzido pelo simples fato de possuírem e usarem os recursos didáticos. Isto pode ser considerado um mero apoio audiovisual.

Além de possuir estes apoios é importante que o aluno possa se expressar através destas linguagens. Tudo isso requer uma pedagogia, que pode ser chamada de *Pedagogia da Comunicação* e que consiste na elaboração de estratégias, instrumentos, atividades (teatro, entrevistas, filmes, etc.) que permitam ao estudante aprender. Estas linguagens permitem ao estudante compreender o mundo e expressá-lo para conviver melhor e poder

assim, escrever sua história. A Pedagogia da Comunicação se interessa tanto pelas linguagens como pela sociedade onde estas são utilizadas.

A Linguagem Total sem a Pedagogia da Comunicação reduz-se a um meio, a um apoio escolar e não direciona as preocupações para as abordagens pedagógicas dos meios de comunicação.

A televisão e a escola têm valores semelhantes na medida em que têm um apelo conservador. A TV é de livre escolha e rege-se pela lógica do mercado, cria e reproduz a ideologia dominante, sendo porém, sedutora. A escola também reproduz a ideologia dominante mas de uma forma mais impositiva de certa forma constrangedora e legitimadora do saber.

4. Novas tecnologias

Será que toda essa tecnologia de informação e comunicação disponível a sociedade contemporânea, de fato representa um ponto de mudança? O fato é que a Internet e o crescimento da mídia digital despertaram as esperanças de várias pessoas.

De acordo com Vladimir Kinelev, diretor do Instituto de Tecnologias da Informação da UNESCO (IITE), as tecnologias de informação e comunicação não eliminaram os problemas mais urgentes enfrentados pelos sistemas de ensino, em função da ausência de paradigmas educacionais sólidos para servirem de base para uma renovação genuína.

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) à educação, para fazer sentido, deve abordar uma dimensão dupla; a primeira como ferramenta pedagógica e a segunda como objeto de estudo. Cada uma destas dimensões considera respectivamente o caráter instrumental e conceitual (a ética e a estética) desta integração. Com isso, poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação destas tecnologias, tanto pelo professor quanto pelo aluno, de maneira ativa e criativa.

A UNESCO tem presente a idéia de que a educação para as mídias é a condição básica da educação para cidadania, visto que é um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber, podendo portanto, reduzir as desigualdades sociais.

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias, a

história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias. (UNESCO, 1984)

Maria Luiza Belloni, afirma que:

Nesta sociedade do futuro que se inicia agora, as máquinas 'inteligentes' povoarão cada vez mais o cotidiano e por conseqüência, o campo da educação. Esta sociedade povoada de máquinas 'inteligentes' já existe, embora ainda esteja restrita a alguns 'bolsões de alta tecnologia', ou seja, a grupos sociais vivendo em ambientes altamente tecnificados, utilizando com crescente intensidade computadores ligados em redes para trabalhar ou estudar, comunicar-se, para resolver problemas da vida cotidiana. (1999, p. 65).

O sociólogo francês G. Friedmann (1977) chama atenção para um fenômeno social que, já na década de 50, se definia como meio ambiente técnico, caracterizado pela tecnificação crescente, não apenas do mundo do trabalho, como também das outras esferas da vida social, o lazer, a cultura e as relações pessoais. Sobre isso, Porcher (1977) afirma que os meios de comunicação começaram a constituir uma "escola paralela", através da qual as pessoas estariam aprendendo conteúdos mais interessantes e atraentes do que os da escola convencional. Ambos os autores preocupavam-se com a análise dos diferentes efeitos do impacto da tecnologia na sociedade e na educação, e suas idéias convergiam para o essencial da questão: as tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano, uma vez que interferem no modo que este tem de perceber o mundo, de se expressar e de transforma-lo. Estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas e perigosas para humanidade. O administrador da Divisão de Educação e Qualificação da OCED, Richard Sweet, diz que a novidade das tecnologias que estão sendo utilizadas atualmente, é que agora elas permitem aos usuários se conectarem uns aos outros e interagir, podendo ser então, muito mais ativo e criativo. A relação entre tempo e espaço também mudou, uma vez que não é mais necessário que a pessoa esteja fisicamente presente para fazer um curso, por exemplo.

Em todo mundo, as escolas parecem ter percebido isso e têm investido maciçamente na integração das TIC's. Nos Estados Unidos, por exemplo, a Internet

cresceu 49%, de 1996 a 1999. Mas se considerarmos os dados relacionados às TIC's no contexto mundial, podemos observar que elas ainda estão restritas aos países ricos. Sabe-se, por exemplo, que 20% da população mundial está concentrada no sul da Ásia, no entanto, apenas 1% dos usuários de Internet localizam-se nesta região do mundo.

Soma-se a isto, o fato de que o investimento em tecnologia em escolas pobres, especialmente na África, onde nem as ferramentas mais básicas estão disponíveis, parece inapropriado. Não é um investimento considerado prioritário quando faltam até mesmo livros, textos, giz, professores, água potável, etc.

Mesmo entre os países considerados ricos, existe um contraste grande relacionado aos níveis de tecnologia de informação e comunicação. Em 1999, a Noruega tinha um computador para cada cinco alunos de ensino médio, enquanto que Portugal, por exemplo, dispunha de 35 alunos para cada computador.

Enquanto instituição social especializada, a escola ainda não absorveu, ou absorve lentamente, as tecnologias eletrônicas de comunicação e, deste modo, mudanças sociais (e cognitivas) importantes que ocorriam em outras esferas, começam agora repercutir no campo da educação.

As TIC's entraram nas escolas, sobretudo em função da pressão do mercado, estando porém, em defasagem com relação às demandas sociais e à cultura das gerações mais jovens.

É difícil negar o impacto das TIC's neste fim de século, quando observamos na sociedade, jovens que se entre-matam por um nada, bandos de garotos que atacam armados suas próprias escolas e grupos de jovens uniformizados que atacam pessoas indefesas ou simplesmente guerreiam com outras tribos, reproduzindo comportamentos estereotipados tirados diretamente de algum produto desta indústria que se diz "cultural".

Neste contexto, a humanidade de defronta com o risco de se conformar com uma evolução simbiótica em que a máquina se confunde com o homem, e na qual o ser humano, sujeito criador se (con)funde com o artefato que ele próprio criou e que, de certa forma, o conduz à guerra (ao testar os novos engenhos bélicos ultratecnológicos). Desse modo, a tecnologia assume um estatuto social cada vez mais importante, passando de simples "aplicação técnica" do conhecimento científico a paradigma de conhecimento e fundamento de uma sociedade que parece estar deixando de ser humana.

Na ordem técnica, o desenvolvimento acelerado das TIC's deve-se, essencialmente, a três fenômenos que tendem, entre outras coisas, modificar o estatuto social da informação, suas funções nas sociedades contemporâneas e as condições de seu impacto

nos modos e vida. Os fenômenos são: a miniaturização, a digitalização e o surgimento e rápida difusão das redes telemáticas (Mercier, 1984; Babin, 1989).

Pesquisas realizadas no início da década de 80 sobre o uso Minitel – rede telemática – na França, revelam que a miniaturização e a baixa dos custos, possibilitaram uma difusão em massa das TIC's, resultando numa larga penetração na vida cotidiana tanto no mundo do trabalho como na esfera do lazer.

Nesta chamada revolução tecnológica, porém, há uma carência de informação nova e relevante, mostrando que as TIC's parecem ter se desenvolvido mais rapidamente do que a própria informação.

Na realidade, as TIC's resultam da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Mas é preciso ir além das considerações técnicas, se desejarmos compreender o impacto dessas tecnologias nas sociedades e suas instituições, nos processos e relações sociais, na (re)produção da sociedade e de suas estruturas simbólicas. É necessário valorizar o real mundo dos sujeitos, considerando-os como protagonistas de sua história e não como “receptores” de mensagens e consumidores de produtos culturais. Isto é, o importante é considerar o que as pessoas fazem com os artefatos técnicos, dando-os uma significação, uma vez que a direção e intensidade da modificação que tais artefatos provocam nos indivíduos não dependem das virtualidades das técnicas, mas sim das opções políticas da sociedade.

Segundo Trindade (1992), as sociedades contemporâneas estão exigindo um novo tipo de indivíduo e de trabalhador, que deve ser dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas, entre outras coisas.

Neste sentido, Belloni (1999d) afirma que as mudanças na estrutura das demandas sociais de educação pós-secundária lançam novos e enormes desafios à educação, que, de um lado, deverá reformular radicalmente os currículos e métodos de ensino, enfatizando a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, diminuindo a quantidade de conhecimentos, sem, no entanto, negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; por outro lado, devem atender às demandas crescentes de formação ao longo da vida.

Com isso, os sistemas de educação necessariamente terão que expandir sua oferta de serviço, criando também novas ofertas de formação continuada. Para tanto, é necessário haver também mudanças na estrutura do ensino superior, possibilitando aumentar a produtividade dos sistemas, investindo em novas e adequadas tecnologias.

Neste campo, as áreas emergentes de pesquisa e de práticas como a Andragogia, a Mídia-educação, a educação à distância e a Comunicação educacional poderão contribuir significativamente para a transformação e organização dos métodos de ensino e do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação.

A crescente importância que essas técnicas vêm tendo na vida social, acabam pressionando os professores a desenvolverem atividades para as quais não se sentem preparados, podendo leva-los a aderir às técnicas sem muita reflexão. Por outro lado, os educadores podem sentir-se culpados ao pensarem que estes meios poderiam efetivamente contribuir para a melhoria de seu ensino, provocando assim, inovações pedagógicas importantes, já que muitas instituições (geralmente as privadas e com fins comerciais) vêm investindo nesta área.

Tanto a recusa quanto a apologia da técnica significam uma 'omissão do humanismo frente ao pensamento tecnicista'. (Blandin, 1990 p. 73).

Desconsiderando o desafio da definição dos objetivos pedagógicos e elaboração dos currículos, pode-se dizer que a mediatização traz à tona dois outros problemas. O primeiro se refere à seleção dos meios mais apropriados para determinada situação de ensino-aprendizagem, considerando os objetivos pedagógicos didáticos previamente definidos, as características da clientela e acessibilidade aos meios; o segundo problema está na elaboração de um discurso pedagógico adequado a estes componentes e às características técnicas dos meios escolhidos.

Mediatizar significa codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob as diversas formas do meio técnico, respeitando as características técnicas e as peculiaridades do meio técnico. Em relação à produção de materiais pedagógicos, mediatizar significa definir as formas de apresentação dos conteúdos previamente selecionados e elaborados.

Este novo e vasto campo de pesquisa que se abre na sociedade contemporânea referente aos novos modos de aprendizagem mediatizada, considera que os alunos de atualmente também mudaram e estabelecem uma relação diferente com a escola. Este novo campo, necessariamente interdisciplinar, deve considerar dois aspectos da nova Pedagogia: o primeiro trata da crescente utilização das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações; o segundo se refere ao redimensionamento do papel do professor, que tende, conseqüentemente, a se tornar cada vez mais "mediatizado", como

produtor das mensagens inscritas em meios tecnológicos destinados aos estudantes à distância, bem como usuário ativo, crítico e mediador entre estes meios e os alunos.

Uma das conseqüências de toda esta penetração das TIC's na educação, é que ela afeta o aspecto cognitivo dos alunos, especialmente nos casos relacionados à “autodidaxia” ou “modos de aprender” que busca a compreensão de como funciona a auto-aprendizagem numa situação de ensino mediatizado, o que ainda é uma incógnita para a maioria dos professores.

Sabe-se que para enfrentar estes desafios, o professor deverá transitar com facilidade entre as muitas áreas disciplinares e é imprescindível que se quebre o isolamento da sala de aula convencional bem como a postura individualista do professor e se privilegie a figura do professor coletivo.

5. A formação e semiformação através da mídia

Em “O Capital”, Marx analisa as “sutilezas metafísicas e argúcias tecnológicas” da mercadoria. Para ele, o mistério da mercadoria está no fato dela encobrir as características sociais do trabalho ao apresentar tais características como inerentes aos próprios produtos. Evidencia-se a relação entre as coisas em detrimento das relações sociais, como se os produtos fossem dotados de vida própria, tornando-se autônomos sem relação entre si e com os seres humanos.

Para Marx, um indivíduo afirma sua existência e se apropria da sua individualidade utilizando todos os seus sentidos. Para ele:

Cada uma das relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar, etc. – em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma (...) são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste... (1987, p. 177).

Contudo, convém lembrar que a reflexão de Marx se volta para a sociedade capitalista, o que significa, para o autor, que a propriedade privada nos tornou estúpidos e unilaterais a ponto de considerarmos que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido,

vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós. Em detrimento da plenificação de todos os sentidos físicos e espirituais, surgiu a alienação de todos esses sentidos: o sentido do ter.

Neste sentido, Adorno (1992), na “Teoria da semiformação” afirma que a formação danificada é causada pelo caráter de fetiche da mercadoria, através do qual o sistema é capaz de danificar as subjetividades a fim de reproduzir e ampliar o controle social. A indústria cultural oferece às massas uma infinidade de bens simbólicos com a promessa de uma formação cultural plena, mas que, na verdade, serve para perpetuar a ordem.

O fetiche oculta na mercadoria todo um sistema de relações sociais fundadas na exploração do trabalho humano.

A repetição ilimitada de certos produtos é uma das principais características da dinâmica da indústria cultural. Esta realiza um massacre diário sobre as pessoas, valendo-se de seu caráter de repetição de produtos, que pode ser observado nos programas de televisão, nas programações das rádios e em toda indústria do entretenimento. Para Duarte (1997) trata-se de um processo patológico que, segundo a psicanálise, está vinculado à esquizofrenia e que, de certo modo, tem a ver com a regressão de nossos sentidos e da nossa própria condição humana.

Todavia, convém lembrar que este controle ideológico exercido pela indústria cultural está relacionado ao fato de que, aparentemente, são as pessoas quem reivindicam os produtos culturais impostos a elas próprias. Mas, se assim fosse, bastaria os clientes receberem o que estão querendo consumir. Há pois, todo um processo industrial de controle sobre o que as pessoas “querem” consumir, através de uma espécie de “harmonia preestabelecida” produzida artificialmente. Isto é, por meio de programas de rádio e televisão, revistas, filmes, etc., pretende-se normatizar, direcionar, a forma e o conteúdo da fruição estética; objetiva determinar o que se deve escutar, o que se deve ler, o que se deve assistir, etc.

Esta lógica é tão forte que os consumidores acreditam assistir ao que gostam e ouvir o que apreciam, o que, na maioria das vezes, não passa de um anestesiamiento dos sentidos, realizado pela repetição massiva de certos produtos da indústria cultural.

De acordo com Duarte:

O melhor exemplo disso é o processo de *plugging*, descrito por Adorno em seu artigo sobre música popular, através do qual o ouvinte acaba por “gostar” de um *hit*, de tanto que as estações de rádio - pagas pelas gravadoras - o colocam no ar. Dessa forma, a apreciação reduz-se ao reconhecimento, no

sentido de que o produto que tem mais sucesso é simplesmente aquele que é mais conhecido, e tal reconhecibilidade é função apenas da divulgação maior que o produto possa ter. Certamente, as coisas não são assim tão simples, pois os autores detectam na indústria cultural alguns vestígios da forma concorrencial de capitalismo, o que, na prática, pode significar – em situações limite – a consideração parcial daquilo que o público desejaria receber. Daí a necessidade constante da realização de ‘pesquisas de opinião’ que podem detonar desde uma simples mudança na programação, até a queda de toda uma diretoria numa rede de televisão. (197, p. 18-19)

Adorno e Horkheimer (1985) argumentaram que a indústria cultural é uma indústria da diversão e que estende a lógica do trabalho para o lazer, ocupando assim, os “sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte...” (p.123). Assim, a diversão se apresenta como um prolongamento do trabalho, que é mecanizado e massacrante, para se pôr em condições de enfrenta-lo. O indivíduo, dessa forma, procura o encontro com a “felicidade”, sempre prometida, mas nunca alcançada.

Além disso, a lógica dessa indústria da diversão é que, para escapar do processo de trabalho na fábrica e no escritório, valoriza-se o ócio. Todo prazer converte-se e resume-se em aborrecimento, que para ser superado e continuar sendo prazer, deve-se afastar de qualquer esforço do pensamento autêntico, fazendo com que o espectador não veja a necessidade de ter um pensamento autônomo.

Dessa forma, em vez de formar indivíduos autônomos, capazes de atuar na sociedade de forma crítica e emancipatória, a produção e reprodução de bens simbólicos pela indústria cultural, acabam contribuindo significativamente para o processo de formação de individualidades anestesiadas.

A formação cultural, apesar de toda informação e toda ilustração que se difundem, se converte em semiformação. Esta é caracterizada por Adorno como espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria, é a forma dominante da consciência atual.

Tomado pelo seu aparente enriquecimento cultural, o público se tranqüiliza e se orgulha, sem desconfiar de que, na verdade, nada sabe daquilo que consumiu, pois as banalizações e grosserias do que consumiu o induz a pensar que está a par das coisas.

Em função do caráter semiformativo da indústria cultural, as pessoas têm a impressão de que já possuem os conhecimentos necessários para levarem uma vida boa,

justa e feliz, enquanto que, a rigor, consomem apenas informações superficiais sobre o mais variados assuntos, dando origem a um pensamento vazio nos indivíduos.

Esse império industrial produz um eterno incentivo à não reflexão, produzindo o que alguns estudiosos chamam de “onipotência do espírito alienado”.

Podemos exemplificar este conceito recorrendo a possibilidade da reprodutibilidade técnica, e a conseqüente divulgação ilimitada das sinfonias de Beethoven, Mozart, Villa Lobos, dentre outros, sendo rebaixadas quando transmitidas pelo alto-falante do caminhão de gás que passa pelos bairros das cidades brasileiras ou veiculadas em propagandas de pneus nos diversos canais televisivos.

Este tipo de audição faz com que a percepção deixe de obedecer a critérios imanentes e se limite ao que o cliente crê obter dos bens culturais. A semicultura está disfarçada na aparência de cultura e de “educação” para as massas.

Tudo isso leva a diminuição na capacidade de reflexão crítica e o aumento do conformismo diante do processo de dominação e barbárie social.

Este processo semiformativo pode também já ser verificado na relação das crianças com a mídia. Por exemplo, é comum observarmos crianças que, ao acompanharem seus pais nos supermercados, ou shoppings, desejam adquirir produtos de variadas espécies (alimentos, brinquedos, etc.) e que são veiculados nos programas e propagandas comerciais televisivas e, para conseguirem tornam-se até agressivas, inquietas e deprimidas, quando não são atendidas.

Em grande parte dos programas televisivos, impera a lógica de “formar os futuros cidadãos-clientes”. Há um “investimento” por parte destes programas, desde a primeira infância, que gera uma espécie de infantilização de vários programas, antes produzidos somente para o público adulto. Os jogos de vídeo e computador representam, hoje, o setor mais rentável e que vem crescendo com maior rapidez na indústria infantil.

A grande maioria das crianças tem, atualmente, a fonte de diversas aprendizagens centrada nas mercadorias imagética dos programas infantis, tais como desenhos animados, filmes, jogos eletrônicos, propagandas publicitárias, entre outros. Dessa forma, os desejos afetos e desafetos passam a ser ditados pela mídia e pelos produtos difundidos pela mesma.

Bucci (1997) afirma que “é pela TV que as crianças ingressam no mundo do consumo, aprendendo a desejar mercadorias...” (p.11).

A internet, o cinema e a televisão já constituem as vitrines comerciais deste início de século. Dentre os 3, a televisão talvez seja a que mais concentra a força irradiadora da indústria cultural. Segundo o autor, uma pesquisa realizada na 2ª metade da década de

1990 revelava que as crianças da classe média paulistana despendiam 3 horas do dia assistindo a programas de TV. Não bastasse isso, esta mesma pesquisa mostrou que as crianças preferiam os programas originalmente produzidos para adultos.

Além disso, é importante considerar que a influência das mercadorias culturais que as crianças consomem é tão significativa em suas vidas ao ponto destas reproduzirem e criarem jogos e brincadeiras nos quais as personagens veiculadas pela mídia eletrônica ocupam um papel central.

A título de exemplo, podemos considerar o filme *Pokemon*. Inicialmente, Pokemon era apenas um jogo eletrônico. Deste passou para as desenhos animados na televisão e posteriormente fora transformado num longa metragem.

A empresa Nintendo lançou o jogo eletrônico Pokemon na versão portátil (os chamados *gameboys*) e com o lançamento do filme homônimo teve um aumento de 249% na vendas, contabilizando um faturamento de US\$ 6 bilhões.

Para brincar com os Pokemons as crianças precisavam comprar determinadas mercadorias que continham figurinhas e/ou bonecos em miniatura dos personagens.

Neste sentido, Loureiro e Della Fonte (2003) afirmam que o que ocorre é uma antropofagia cultural. Para os autores, devora-se a semiformação e, nesse ritual antropofágico, somos engolidos por ela. A memória é ressignificada de modo que cada vez mais fica difícil nos reconhecermos como povo, com história própria, com nossos personagens, línguas, afetos, culinária, etc. (p.65).

Huguet (1997) acusa que a dissolução das individualidades, nas últimas décadas, está relacionada com o alcance hegemônico da economia de mercado sobre as pessoas, num universo onde as crianças são vistas como usuárias. Para a autora, a criança consome tanto, ou mais, que um adulto, ao mesmo tempo em que também é consumida e, neste contexto, a mídia tem um papel decisivo nos processos de subjetivação responsáveis pela formação da criança. Segundo a autora:

Ao mesmo tempo em que produz informação [a mídia] impede a apropriação subjetiva dos fatos histórico-sociais por parte da criança. o que se reflete na pobreza da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que iguala narcisicamente os corpos e ambições. bloqueia qualquer linha de fuga criativa da escravidão instituída. (p.44)

Trabalhando com crianças, Huguet descreve o caso de um garoto de 10 anos que, em um desenho construiu a imagem apenas de um *Pentium*, afirmando que este era o seu sonho. Passados alguns meses, a mãe deste garoto, que também é consumida pelo consumo, após economizar o dinheiro de seu trabalho, comprou o computador para seu filho e comentou: “*Compramos o Pentium. Agora, ele tem uma companhia. Sei que é só uma máquina, mas não deixa de ser uma companhia. Ele tem momentos de alegria com seu micro mais do que comigo, que tenho tanta dificuldade em descobrir meu instinto materno*”.

Analisando este caso, a autora afirma que a subjetividade contemporânea está atravessada pela sociedade de consumo, em todos os níveis socioeconômicos e culturais. É como se a famosa frase de Descartes “Penso, logo existo!” pudesse ser modificada para “Consumo, logo existo!”.

Muitos estudiosos acreditam que a ação educativa ocorre nas programações televisivas, na Internet, nos jogos eletrônicos e nos meios imagético-eletrônicos de forma geral.

Alguns fenômenos sociais ocorreram nos últimos anos e estão ligados a atos de violência comumente vinculados aos conteúdos das imagens em filmes, jogos eletrônicos, Internet, etc. Um exemplo disto é o que aconteceu no Japão com 700 crianças que tiveram convulsões ao assistirem um episódio do desenho animado *Pokemon*.

A indústria do entretenimento, de forma geral, tem exagerado no caráter de alguns jogos eletrônicos que produz.

O jogo *Postal - Papai Noel assassino*, por exemplo, baseia-se na história hipotética de um assassino em série, disfarçado de carteiro, cuja graça está em matar o maior número de pessoas possível, em diferentes ambientes, tais como supermercados, ruas, lojas, etc. Para dar mais ação à trama existe um programa capaz de transformar o assassino em Papai Noel.

Existe também um jogo chamado *Carmagedon*, que foi proibido pelo Ministério da Justiça, por ser muito violento, uma vez que consiste em uma corrida de carros frenética, onde não importa chegar em primeiro lugar, mas sim, atropelar pessoas, especialmente crianças e velhinhas.

Sobre esta questão, Merlo-Flores (1999, p. 189) afirma que:

A televisão, com sua carga de violência institucionalizada, dá às crianças e aos jovens ‘permissão’ para usa-la [a violência]. Uma mensagem é

transmitida juntamente com a forma de decodificá-la, a violência é um meio 'legítimo'. A agressão se tornou um novo código de comunicação, particularmente para os mais jovens. Mas isto significa que as crianças se tornaram mais agressivas? Não necessariamente.

Em 1999, Merlo-Flores apresentou os principais resultados de uma pesquisa que realizou com crianças em 1994. O estudo mostrou, entre outras coisas, que:

- Todas as crianças discutem assuntos baseados na televisão e esta passa a ser vista como uma estrutura comum de referência, agindo como um fator de nivelamento social e capacitando as crianças a acessarem e usarem um único código de comunicação
- A identificação da criança com uma personagem da televisão sempre estava presente quando havia problemas nos laços familiares.
- Nos testes, 66% das crianças apresentam sinais de agressividade, sendo que essa característica também está associada aos laços familiares. Entretanto, nem todas as crianças se identificam com um personagem que tem características agressivas.
- Praticamente todas as crianças assistem a um programa porque outras o fazem, mas a identificação só é encontrada naquelas que têm preferência pelo programa.
- As crianças com sinais de agressividade selecionam as características violentas de seus personagens e programas favoritos.

Analisando tais resultados, podemos concluir que a televisão atua como coadjuvante significativa no processo de formação da individualidade infantil, embora isto não se dê de forma homogênea e mecânica.

Convém lembrar porém, que o público não deve ser visto como uma tábula rasa, na qual se insere tudo e qualquer produto que se queira, de maneira totalmente passiva. Não há passividade total, tampouco alienação total. Os diversos públicos reagem de formas variadas, apesar de haver uma tendência hegemônica a atitudes acríticas e, portanto, com pouca ou quase nenhuma reflexão sobre o que está sendo consumido.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o público consumidor da indústria cultural é dotado de uma certa energia de resistência, que se manifesta na agressividade e fúria tanto contra quem critica a semicultura, quanto contra os próprios ídolos ou produtos abordados na indústria cultural.

Adorno (2002), em “Tempo livre” afirma que as pessoas de fato aceitam e consomem aquilo que lhes é oferecido para o tempo livre, pela indústria cultural, porém com reservas, tendo os consumidores a possibilidade de não se deixar dominar totalmente pelo sistema, de reagir, de afirmar sua subjetividade, usar a indústria cultural.

Sobre esta questão, Taille (1999) afirma que a televisão influencia o comportamento das pessoas, naquilo que elas têm de superficial. Por exemplo, se uma família tem uma consciência política superficial, é mais fácil de ser influenciada pelos profissionais de marketing. Segundo o autor, quanto menor a profundidade psicológica do espectador, maior a influência da televisão.

É comum também as crianças terem pesadelos com aquilo que assistem na televisão. Neste sentido, Taille acredita que estabelecer o que os filhos podem ver, não é autoritarismo e si, assumir a autoridade.

5.1. O retrato das crianças na mídia

Pesquisas realizadas em diferentes países revelam que, ao longo do tempo, ocorreram mudanças interessantes na programação infantil, nas imagens das crianças e nas construções de infância. Essas mudanças variam de acordo, entre outros fatores, com as transformações no clima cultural da sociedade e das políticas de mídia adotadas nos diferentes períodos.

Para Cecília von Feilitzen (em elaboração), há um padrão vigente na mídia, onde as crianças são fortemente sub-representadas. Isto é, elas raramente são vistas, raramente suas vozes são ouvidas e os adultos da mídia raramente falam com as crianças. Esta análise mostra padrões semelhantes quando tratamos de idosos e de pessoas que desempenham trabalhos de baixa remuneração, como também de minorias étnicas e lingüísticas.

Embora exista pouca bibliografia sobre o assunto no mundo, as pesquisas já realizadas mostram que uma das imagens com crianças mais recorrentes da mídia, pelo menos em alguns países, trata de contextos violentos e criminosos, seja como agressoras ou como vítimas, como por exemplo, nos casos de abuso físico ou sexual das crianças. A consequência disso é que a representação dos jovens fica vinculada a um problema ou uma ameaça, e os grupos vulneráveis ficam estigmatizados, tendo sua integridade ferida.

Outra imagem recorrente na mídia é a da criança inocente e boa. Este tipo de imagem atinge seu extremo nas propagandas comerciais (Rao, 1999), uma vez que as

crianças possuem um valor econômico e de consumo comparativamente muito alto na sociedade.

A boa notícia é que, segundo uma pesquisa norte-americana, a grande maioria dos jovens entre 10 e 17 anos percebe claramente que a mídia retrata as classes sociais e as minorias de uma maneira desigual e reconhecem ainda que é importante para uma criança ver uma pessoa de mesma raça que a sua na televisão.

Outros estudos também revelam que as crianças, ou pelo menos parte significativa delas, têm consciência desta não-equidade na representação dos diferentes grupos pela mídia. Isto reforça a esperança de instituições, ONGs, etc, que se dedicam a desenvolver uma consciência crítica nas crianças e adolescentes, sobre este universo da mídia, já que somos, praticamente, obrigados a conviver com ele.

6. A mediação escolar na busca pela cidadania

Como já vimos, os meios de comunicação de massa estão cada vez mais incorporados nos diferentes âmbitos da vida cotidiana e cumprem uma função pedagógico-educativa à medida que disseminam crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos, enfim, os mais variados conhecimentos.

Neste sentido, Libâneo reafirma a necessidade de uma educação para a mídia e, fundamentando-se nos estudos de Belloni, comenta que:

...com a perda relativa das funções de socialização sofrida pela escola e pela família, a televisão passa a ser um instrumento cada vez mais poderoso no processo de socialização. Um dos aspectos negativos dessa influência é a tendência à passividade e à dependência das crianças, prejudicando o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas e sócio-afetivas. Daí a necessidade de as escolas desenvolverem uma leitura crítica e uma postura ativa perante a mídia, ou seja, fazer uma educação para a mídia, para ensinar os jovens a dominar a linguagem televisual, para não serem dominados por ela. (1998b, p. 69)

Além da necessidade de integrar as novas tecnologias de informação e comunicação aos processos educativos, também há a necessidade de se formar educadoras aptos para desenvolver uma educação para as mídias e, conseqüentemente, trilhar o caminho mais eficaz para emancipação e cidadania. Isto se dá através, entre outras coisas,

da criação de uma nova disciplina universitária, capaz de estruturar todas essas questões e reflexões acerca das ciências da informação e da comunicação.

Definidas em reuniões da UNESCO, na década de 70, as primeiras noções deste campo já incluem a idéia de que a mídia-educação é uma condição básica para educação que visa a cidadania, sendo portanto, um meio de democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e da compensação das desigualdades sociais. Dessa forma, o desenvolvimento da educação para a mídia pode também ser visto como um instrumento essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras e também para uma formação atualizada de professores e convergentes com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações.

O pensador canadense Mc Luhan, já nos anos 40 tentava refutar a tese da neutralidade do meio tecnológico, muito popular na época. Para o pensador, ao transmitir uma mensagem, o meio também transmitia algo mais que lhe é inerente e que age sobre o conteúdo, transformando-o. Este “algo” mais é o que atualmente chamamos de “linguagens” das mídias eletrônicas.

As crianças que consomem televisão durante anos e de um modo frenético acabam absorvendo certos tipos de mensagens, específicas do discurso televisual, em termos de linguagens, estilos, aspectos técnicos, elementos estéticos, que são de natureza diferente dos conteúdos. Através da televisão, o espectador se habitua a, por exemplo, privilegiar mensagens curtas (protótipo ideal: anúncio publicitário), a praticar o *zapping* e a “desligar” a atenção ou o aparelho quando um certo ritmo de sucessão de imagens e sons na é respeitado.

Perriault observa ainda que as crianças hoje, desenvolvem por impregnação novas capacidades cognitivas e perceptivas, como por exemplo: fazer anotações enquanto assistem a um programa de vídeo; saber intervir em um programa de TV interativa (jogo, teleconferência ou outro); reconhecer um quadro famoso ou estilo de um pintor; reconhecer e identificar um trecho musical, entre muitas outras já conhecidas e banalizadas e outras ainda inimagináveis (1996, p. 241).

Além destas capacidades citadas, Turkle (1997) alerta também para o desenvolvimento de competências técnicas e teatrais indispensáveis para viver os papéis ou personagens nos muitos “domínios virtuais” em atividade no ciberespaço.

Todavia é preciso ter cuidado para que o fascínio que as máquinas exercem sobre as crianças não leve uma situação de mania e/ou dependência, o que pode acontecer na medida em que as pessoas se desligam facilmente da realidade física e socioafetiva em que

vivem para se ligarem em alguma dessas realidades virtuais, propiciadas por uma dessas máquinas maravilhosas.

O avanço tecnológico (entendido como um processo social) tem exercido um forte impacto sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário, identidades, etc.), embora seja percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens.

Todo este contexto coloca um desafio muito grande para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, definindo e implementando políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, construindo conhecimentos adequados à utilização daquelas máquinas com fins educativos.

Contextualizando estas transformações sociais causadas pelo avanço tecnológico, Belloni (2001) alerta para as tendências mais prováveis do nosso futuro próximo que apontarão para os grandes desafios para as instituições e profissionais do campo da educação. Segundo a autora (pgs. 08-09), as tendências são:

- Demandas educacionais ampliadas: clientelas mais numerosas e com mais anos de estudos;
- Convergência dos paradigmas presencial e a distância e transformações nos papéis do “professor coletivo” e multicompetente e o estudante autônomo;
- Integração das tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciado, desenvolvendo a autonomia e competência do estudante e do educador enquanto usuário e criador das TIC’s e não como meros receptores;
- Mediatização do processo de ensino/aprendizagem com o aproveitamento máximo das potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias, formação de educadores e produção de conhecimento.

Entretanto, segundo a autora, para responder a estes desafios, a integração das TIC’s aos processos educacionais, como eixo pedagógico central, deve considerar as técnicas em suas duas “dimensões indissociáveis”:

- Ferramentas pedagógicas ricas e proveitosas para a melhoria e expansão do ensino;
- Objeto de estudo complexo e multifacetado, envolvendo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares;

Sobre este assunto do estudo das mídias, Len Masterman (1993) aponta sete razões para sua necessidade:

1. O consumo elevado de mídias e saturação à qual chegamos;
2. Importância ideológica das mídias, através da publicidade;
3. Aparição de uma gestão de informação nas empresas (agências de governo, partidos políticos, ministérios, etc.);
4. Penetração das mídias nos processos democráticos (sobretudo nas eleições);
5. Importância crescente da comunicação visual e da informação em todas as esferas da vida;
6. Expectativa dos jovens a serem formados para compreender a sua época;
7. Crescimento nacional e internacional das privatizações de todas as tecnologias da informação.

À todas essas razões, Belloni acrescenta uma mais geral: “a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando” (2001, p. 10).

Para tanto, as escolas precisam integrar as TIC's ao seu cotidiano de modo criativo, crítico e competente, o que exige investimentos significativos e transformações profundas em: formação de professores, pesquisas voltadas para metodologias de ensino, modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e, muita criatividade.

A educação, de maneira alguma, pode ignorar as representações culturais que contribuem para o processo de formação das individualidades. Entretanto, como assevera Lebel (1975) é importante considerar que não há interesse que as massas aprendam a ler os meios audiovisuais, pois lhes ensinar a leitura desses meios é como lhes ensinar a leitura de toda cultura e, em longo prazo, isto significa, ensinar-lhes a ler as relações sociais.

Neste contexto, educação para cidadania se refere ao resgate de ideais de democratização do conhecimento e da informação como instrumentos de emancipação.

É ilusório pensar que a mídia triunfante e poderosa irá renunciar a seu poder e se adaptar aos objetivos da escola. Também ilusório é esperar que as famílias (sobretudo nas camadas mais pobres) tenham condições de conscientizar seus filhos e educa-los para leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a

escola pode – teórica e pedagogicamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica em geral e da mídia em particular, a escola deve se adaptar, se reciclar e se abrir para o mundo, integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão. [UNESCO, 1984 *apud* Belloni, 1991, p. 41]

Tanto na escola quanto nos momentos de lazer, a relação alienada e alienante com o universo cultural revela a faceta perversa da semiformação no capitalismo tardio.

A necessidade de discussão da linguagem imagética pela escola está na possibilidade desta de criar condições para que a fruição cultural ocorra, em patamares para além dos habituais, em outros espaços e tempos sociais.

Fazer uma leitura crítico-pedagógica dos meios de comunicação consiste em verificar a intencionalidade (de natureza política, ética, psicológica e didática) dos processos comunicativos presentes na mídia imagética e informacional e perceber a importância da discussão, pelos educadores, de um projeto político como pressupostos da ação pedagógica. Isto é, um entendimento crítico da cultura da mídia, não significa que os alunos devam apenas desenvolver a habilidade de interpretar o sentido da mídia, mas sim, que entendam os meios que eles próprios consomem e investem afetivamente na mídia. Tal tentativa encoraja o pensamento crítico e a auto-análise, fazendo com que os estudantes compreendam que as decisões diárias não são necessariamente tomadas de forma livre e racional.

Isto também passa por reflexões e estudos estéticos. A proposta da educação estética, baseada em parâmetros teórico-críticos, pode ser pensada não apenas para educação básica, mas também para a formação de professores.

Além de poder ser um suporte para a educação, a mídia também pode ser vista como uma fonte de formação humana, que, por sua vez, está inserida na lógica da indústria cultural e vincula-se ao processo de semiformação. Todavia, se a educação escolar estiver baseada em fundamentos teóricos que permitam compreender essa dinâmica, poderá contribuir para a decodificação dos interesses sociais presentes na construção das imagens veiculadas na mídia imagético-eletrônica, abrindo horizontes para a sua ressignificação.

7.0. Projetos referentes à mídia-educação desenvolvidos nas escolas e/ou universidades brasileiras

7.1.0 Programa Formação do Telespectador

Partindo do princípio de que os caminhos da modernização da escola pública passam pela melhor definição de políticas educacionais, por maiores e melhores investimentos das autoridades educacionais e da sociedade civil, o Programa de Formação do Telespectador adota algumas propostas no sentido de conscientizar os telespectadores para que estes dominem a linguagem televisiva, para não serem dominados por ela.

Perceber os truques da telinha, compreender suas técnicas de persuasão, desmontar sua magia para ver como funciona, escolher a programação, praticar o *zapping* inteligente, exercer um olhar atento e crítico sobre as mensagens da televisão, são algumas destas propostas e vêm sendo trabalhadas, desde 1993, por alunos de primeiro grau em escolas públicas de Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis.

O material pedagógico do Programa consiste num *kit* de recursos de vídeo e impressos que apresentam temas variados sobre a televisão e seus programas, de forma irreverente e bem-humorada, que levam os adolescentes a refletir sobre suas relações com a televisão. O Programa levanta questões, provoca e informa os jovens visando o desenvolvimento do senso crítico e da percepção consciente e formação de atitudes ativas frente à televisão.

O Programa de Formação do Telespectador é fruto de pesquisas sobre a crescente importância da televisão no processo de socialização das novas gerações e seu objetivo é contribuir para que a escola cumpra com qualidade o seu dever de educar para a mídia. Dever este tão necessário que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigindo que os profissionais da educação se preparem para “ensinar Mc Luhan tanto quanto Gutenberg”, o que significa estudar tanto a televisão quanto se estuda literatura.

O material do Programa, que pretende introduzir no cotidiano da escola um novo tema e uma nova linguagem, foi elaborado por uma equipe de estudantes, sob a supervisão de Maria Luiza Belloni (autora do livro “o que é mídia-educação”), e contou com a colaboração de professores da área de Pedagogia e de produção de vídeos. Todos os materiais foram realizados na Universidade de Brasília, com recursos financeiros e consultoria científica do Centre International de l’Enfance, instituição francesa de pesquisa e apoio à saúde materno infantil, e também com o apoio do CNPq.

As primeiras experiências de utilização do Programa revelaram que os jovens são capazes de exercer um olhar crítico sobre as mensagens da mídia e desenvolver atitudes ativas em suas relações com ela, visto que sempre que a experiência foi realizada com um mínimo de qualidade, os alunos mostraram-se interessados e responderam positivamente ao apelo do Programa, exercendo sua capacidade crítica, participando ativamente e demandando a continuidade do trabalho.

Entretanto, estas primeiras experiências do Programa, também revelaram que os professores das escolas públicas não estão aptos a desenvolver as atividades propostas no Programa sem prévia formação específica, isto é, a simples existência do material e do equipamento na escola, não parece ser suficiente para que o professor tome a iniciativa de incorporar em suas práticas cotidianas um novo tema e um material inovador, ainda que o material seja de qualidade e corresponda aos interesses dos alunos e mesmo às preocupações dos professores. Por isso, houve também algumas iniciativas de trabalho com os professores para a conscientização da necessidade do trabalho de educação para a mídia.

De acordo com a supervisora do Programa, as razões para tal inércia são múltiplas e não cabe aqui analisa-las, entretanto, dentre todas, podemos destacar que as mais determinantes são os baixos salários, a más condições de trabalho e, sobretudo, a defasagem na formação do professor e, conseqüentemente, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades.

Ao promover a iniciação dos jovens telespectadores à percepção consciente e à discussão crítica das mensagens televisuais, o Programa pretende desenvolver os seguintes objetivos específicos (Belloni, 2001, p.73/74):

- Conhecimento dos aspectos técnicos da produção e transmissão das mensagens;
- Compreensão dos diferentes tipos de programas e da organização da programação;
- Capacidade de distinguir os elementos reais e ficcionais das mensagens e de aí perceber seus aspectos técnicos;
- Compreensão dos objetivos (consumo) e dos modos de funcionamento (persuasão) das mensagens publicitárias;
- Compreensão das diferentes formas de influência das mensagens televisuais sobre sentimentos, valores, auto-representação, opiniões e comportamentos;

- Visão crítica a propósito da violência apresentada pelas mensagens da telinha;
- Percepção das diferentes formas de representação dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos.

Através do Programa de Formação do Telespectador, os professores têm à sua disposição um conjunto multimeios de materiais compostos de: uma fita de vídeo contendo 7 lições com duração de 7 a 11 minutos; um livro para os alunos – *re-vendo TV* – cujos textos complementam as lições de vídeo; e um *Manual do Professor*, contendo informações básicas sobre o Programa e sugestões de exploração de materiais. Os materiais foram concebidos com o cuidado para que pudessem ser utilizados de maneira integrada às atividades regulares das disciplinas do primeiro grau, fossem auto-explicativos e de uso fácil, não exigindo uma formação específica dos professores e, funcionassem como estímulo à discussão crítica da mídia em geral.

Os conteúdos do material foram divididos em sete “lições” embasadas nos princípios de comparação das regras de produção das mensagens televisuais, da desmitificação da linguagem televisual, estimulando a leitura crítica das mensagens, da integração às disciplinas do currículo e da flexibilidade de utilização, possibilitando outras combinações e modos de uso, além da integração às disciplinas.

O Programa de Formação do Telespectador foi lançado em 1992, embora iniciado sua elaboração nos dois anos anteriores, em cerimônia na Universidade de Brasília contando com a presença então reitor, de representantes da instituição francesa financiadora, da CNBB e outras instituições convidadas, além da cobertura das imprensas televisiva e impressa de Brasília, gerando uma significativa repercussão.

A distribuição dos materiais nas escolas contou com o apoio de instituições educacionais tais como as Secretarias de Educação. Além disso, o material foi distribuído para as chamadas “instituições multiplicadoras”, que são as universidades, programas de educação popular, etc. a fim de que houvesse uma repercussão nacional e, de fato, algumas destas instituições utilizam o Programa na formação de professores e pedagogos.

Em Campinas, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – e a Pontifícia Universidade Católica – PUCC – utilizaram o Programa nas suas disciplinas de Estágio Supervisionado, sob a responsabilidade das professoras Vani Kenski e Eliana Rosado, respectivamente.

Dos relatos resultantes desta experiência pode-se destacar que a grande dificuldade com a utilização do material foi no trabalho com a alfabetização de adultos, que se

mostraram refratários ao questionamento de suas relações com a TV e seus personagens, rejeitando as atividades com televisão, ou considerando-as superficiais, como um tipo de aprendizagem não valorizada na educação formal.

Nas escolas que desenvolveram (e desenvolvem) o Programa de Formação de Telespectador, as professoras observaram uma mudança reveladora, embora pontual, no comportamento dos alunos, que se interessaram e forma muito mais intensos do que nas aulas “normais”. Foi observado também que parte significativa dos alunos já exerciam um olhar crítico sobre a televisão e que a oportunidade de discutir o tema em sala de aula, “elevando-o” a seriedade da escola, foi extremamente bem recebida.

As mudanças pequenas, porém significativas, no comportamento dos alunos se refletiram numa maior participação e interesse pelas atividades escolares em geral (outras disciplinas e temas) e nas iniciativas no sentido de provocar a família (sobretudo irmãos) e nos amigos atitudes mais críticas e ativas frente à televisão. Estas iniciativas foram relatadas em salas de aula e socializadas entre os colegas e professores.

Os professores envolvidos no Programas confessaram que a experiência foi extremamente proveitosa e contribuiu positivamente para a prática pedagógica e mesmo para a própria formação dos professores enquanto telespectadores.

7.2. Educomunicação - Escola Comunicação e Artes (ECA)

A conclusão de uma pesquisa feita a respeito da inter-relação entre Comunicação Social e Educação, revela que, atualmente, esta inter-relação ganhou uma densidade própria e vem se consolidando como um campo de intervenção social específico em toda a América Latina, oferecendo um espaço de trabalho diferenciado ocupado pela figura de um profissional denominado “educador comunicador”.

A pesquisa foi realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE – do CCA/ECA/USP e contou com a parceria de pesquisadores de UNIFACS, Bahia. Compreende os anos de 1997 e 98, tomando como base inicial, para coleta de dados, o *Directorio Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação*, formado nas duas décadas antecedentes com a inclusão de um total de 1.200 nomes de produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação de toda a América Latina.

A amostragem de pesquisa foi de 178 especialistas que efetivamente responderam o questionário exploratório referente a natureza da inter-relação em estudo, sobre várias

áreas de atividades dela resultantes e sobre o perfil dos trabalhadores a ela dedicados. Deste total, 67,61% são brasileiros e 32,29% latino-americanos e espanhóis.

Através da análise dos dados extraídos dos questionários, das entrevistas, do conjunto de informações obtidas nos *workshops*, seminários e congressos promovidos pelo NCE, a pesquisa pretendeu identificar como se estabelecem, no mundo contemporâneo, os espaços transdisciplinares que aproximam, teórica e programaticamente, os tradicionais campos da Educação e da Comunicação.

A pesquisa partiu das transformações evidentes e profundas que vêm ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, levando a uma derrubada de fronteiras, limites, autonomias e especificações. Ao final das investigações pôde-se concluir que de fato, um novo campo do conhecimento mostra indícios de sua existência e já pensa por si, constituindo-se como um objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação.

A pesquisa trabalhou com a hipótese central de que um novo campo de intervenção social já se formou e se consolida gradativamente. Este campo, denominado “Inter-relação Comunicação/Educação” ou *Educomunicação*, não foi tomado apenas como uma nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares. Ao contrário, ela foi entendida como sendo constituída por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas.

A segunda hipótese trabalhada se refere ao modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo que está sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas de intervenção social. Isto é, refere-se ao diálogo com os outros discursos, sendo por conseqüência, a garantia da sobrevivência do novo campo, ao mesmo tempo em que vai permitindo a construção de sua especificidade.

A terceira hipótese dizia respeito à possível subdivisão do campo em subáreas específicas de atuação profissional, o que aproximaria as atividades como as de educação para comunicação, das tecnologias educacionais e da gestão de processos comunicacionais. A pesquisa estudou a existência (ou não) de um possível nexos entre elas e se estariam sendo pensadas e promovidas a partir da perspectiva da Educomunicação.

Mediante a consulta de bibliografias nacionais e internacionais, os pesquisadores contaram com a contribuição de autores cujos pontos de vistas convergiam no sentido da inter-relação das áreas estudadas. B. Skinner (1904-1990) foi o responsável por uma certa visão mecanicista a partir da qual as tecnologias da informação, desde os anos 50, concebidas e utilizadas no ensino. Célestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1925-1997) também representam uma contribuição importante nesta área, uma vez que são

reconhecidos como os fundadores de perspectivas criativas da inter-relação Comunicação/Educação. Freinet defendia o uso da comunicação, sobretudo do jornal, como forma de expressão de crianças e adolescentes, enquanto Paulo Freire atentava para o caráter essencialmente dialógico dos processos comunicacionais.

Dentre estes e outros autores que subsidiaram a teoria da pesquisa, foi possível notar que eles exercem considerável influência sobre os especialistas entrevistados pela NCE em diferentes sentidos, dentre os quais destacamos:

- No discurso dos entrevistados há uma grande preocupação com as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, sobretudo nas áreas da Educação e Comunicação. A primeira está se tornando obsoleta em seus métodos e enfoques e despreparada na qualificação de seus profissionais, enquanto que a segunda mostra-se perniciosa, principalmente por estar sujeita às regras do mercado, que são divergentes em relação aos valores da educação e da ética sustentados pelos educadores.
- Revela-se a existência de um esforço conjunto de algumas instâncias, instituições e entidades sociais em torno do discurso sobre a inter-relação Comunicação/Educação.
- Existe um maior interesse por parte dos entrevistados em relação ao tema.
- Para alguns, a relação tratada representa mais um instrumento, um recurso de apoio para melhorar a sala de aula enquanto que, para outros, consiste num objeto de estudo, um novo poder que precisa ser conhecido.
- As áreas de Antropologia e Sociologia são vistas como um potencial para fornecer importantes subsídios de aprofundamento teórico e metodológico deste novo campo.
- Faltam pesquisas especulativas sobre o papel das tecnologias na formação do conhecimento, das diferenças e especificidades das diversas tecnologias e a relação da mídia com a estética.
- Nota-se a nítida presença ou uso de linguagens artísticas como forma de transmissão de conteúdos educativos, ou formação de comportamento.
- Constata-se a preocupação em identificar e descrever a inter-relação Comunicação/Educação como campo autônomo de intervenção social e de pesquisa acadêmica.

Ao final da pesquisa, concluiu-se que as principais hipóteses levantadas foram confirmadas:

A - Existe de fato um processo de consolidação de um novo campo de intervenção social denominado aqui como *Inter-relação Comunicação/Educação*.

B – A Inter-relação Comunicação/Educação está inaugurando um novo paradigma discursivo de modo processual, mediático e transdisciplinar, que vem sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social.

C – Confirma-se como possíveis materializações do campo, quatro áreas concretas de intervenção social. São elas: área da educação para a comunicação; área da mediação tecnológica na educação; área de gestão comunicativa; área da reflexão epistemológica.

D – Podemos denominar o conjunto das ações realizadas no âmbito de cada uma das áreas descritas como *Educomunicação*, que consiste em cada ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas educativos.

E – Dessa forma, o educador seria o profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade de elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no uso adequado dos recursos da comunicação; promover o uso cada vez mais intenso da tecnologia, como instrumento de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo e; auxiliar na reflexão sobre este novo campo.

A pesquisa também apontou alguns dados importantes acerca do papel que as Universidades devem exercer neste novo contexto social. O caminho mais sugerido pelos entrevistados, em relação a preparação dos profissionais, se refere a ampliação da oferta de cursos regulares, inicialmente em níveis de especialização e, em seguida, em nível de graduação, envolvendo parcerias entre Faculdades de Comunicação e Educação.

8. Considerações finais

Como já vimos, a mídia não é apenas produtora ou acumuladora de imagens, mas também uma das facetas marcantes da configuração mercadológica que a vida cultural

e social assume no capitalismo contemporâneo. Além disso, com a promessa de democratização da informação e da cultura, em termos hegemônicos, a mídia vem reduzindo o pensamento autônomo.

Diante do contexto de acelerado desenvolvimento desta mídia imagético-eletrônica, a escola entende a necessidade de complexificar sua intervenção. Desse modo, é importante apreender as peculiaridades da linguagem imagética como um saber construído histórica e socialmente. Esta abordagem deve passar pela escola e por uma educação dos sentidos, considerando que “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (Adorno 1992, p. 44).

Esta educação estética envolveria todo o trabalho escolar, uma vez que a “leitura” crítica da imagem só pode se realizar quando diversos saberes sociais (tratados pedagogicamente no tempo e no espaço escolar) se tornam força mediadora dessa aprendizagem.

A educação para a auto-reflexão crítica rompe com o processo de produção e reprodução da alienação do indivíduo.

Neste sentido, Matos (2000) afirma que, se a linguagem da sociedade administrada é a mídia e sua cultura é a indústria cultural, os valores veiculados na mídia e no mercado, vêm a preencher o vazio deixado pela falida educação humanista atual, que busca a excelência dos talentos e habilidades e a preparação dos indivíduos para elaborar uma imagem de si mesmo. A educação de massa invés de formar o espírito, visa adaptar o indivíduo aos valores empresariais do lucro, da competição, do sucesso e também às variações do mercado (pg, 33).

Bibliografia

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 100p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 78).

BUCHT, Catharina; FEILITZEN, Cecilia von. *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Tradução de Patricia Queiroz Carvalho. Brasília: UNESCO, SEDH/Ministério da Justiça, 2002. 316p.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von (orgs). *A criança e a mídia: Imagem, Educação e Participação*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; Maria Elizabeth Santo Matar. São Paulo, 2002. 552p.

FERRÉS, Joan. *Televisão subliminar – socializando através de comunicações despercebidas*. Tradução de Beatriz A. Neves; Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FISCHER, Rosa M. B. *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*. Ed. Pesquisa (online). Jan/Jun. 2002, vol.28, n.1, p. 151 – 162. ISSN 1517-9702.

FONTE, Sandra S. D; LOUREIRO, Robson. *Indústria cultural e educação em tempos “pós-modernos”*. Campinas, SP: Papirus, 2003. 111p. (Coleção Papirus Educação).

PORTO, Tânia M. E. *Relações que a TV e a escola propiciam aos educandos: entrevista concedida pelo prof. Francisco Gutiérrez, em Outubro de 1995*. Revista Faculdade de Educação (online). Jan/Dez. 1997, vol.23, n.1-2. ISSN: 0102-2555

SOUZA, Luiz Carlos C. F. E. *Educação e publicidade*. São Paulo Perspec. (online). Abr/Jun. 2000, vol.14, n.2, p. 23-31. ISSN 0102-8839.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe (orgs). *Sem Segredos: Cultura Infantil. Saturação de informação e infância pós-moderna*. In: **Cultura Infantil: A construção Corporativa da Infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.