

**EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.**

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo  
CEP 13084-008 | Campinas-SP  
Telefone (55) (19) 3249-2800 | Fax (55) (19) 3249-2801  
e-mail: editora@autoresassociados.com.br  
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

*Bernardete A. Gatti*  
*Carlos Roberto Jamil Cury*  
*Dermeval Saviani*  
*Gilberta S. de M. Jannuzzi*  
*Maria Aparecida Motta*  
*Walter E. Garcia*

Diretor Executivo  
*Flávio Baldy dos Reis*

Coordenadora Editorial  
*Érica Bombardi*

Revisão  
*Márcia da Costa Nunes Neto*  
*Rodrigo Nascimento*

Diagramação e Composição  
*Rodrigo Nascimento*

Capa, Projeto Gráfico da Coleção e Arte-final  
*Rodrigo Nascimento e Érica Bombardi*

Impressão e Acabamento  
*Gráfica Paym*



www.abdr.org.br  
abdr@abdr.org.br  
Denuncie a cópia ilegal

# O que é mídia-educação

**Maria Luiza Belloni**

3ª edição revista

*Coleção Polêmicas do Nosso Tempo*

**AUTORES ASSOCIADOS**

*O que é mídia-educação*

*Maria Luiza Belloni*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Belloni, Maria Luiza  
O que é mídia-educação/Maria Luiza Belloni. – 3. ed. rev. – Campinas, SP:  
Autores Associados, 2009. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7496-015-9

1. Comunicação de massa na educação I. Título II. Série.

01-0153

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

- |                            |        |
|----------------------------|--------|
| 1. Educação para as mídias | 371.33 |
| 2. Mídia-educação          | 371.33 |

1ª Edição – março de 2001

Impresso no Brasil – julho de 2009

Copyright © 2009 by Editora Autores Associados LTDA.

---

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004, que revogou o Decreto-lei n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa.”

---

*O que é mídia-educação*

*Maria Luiza Belloni*

*Para Déborah e todas as crianças  
navegantes do ciberespaço*

1

*Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação.*

3

*O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade, e como instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo o olhar e toda consciência. Pelo próprio fato de este setor ser separado, ela é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência; e a unificação que realiza não é outra senão uma linguagem oficial da separação generalizada.*

4

*O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens.*

16

*O espetáculo submete a si os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente. Ele não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetivação infiel dos produtores.*

34

*O espetáculo é o capital a um tal de grau de acumulação que se torna imagem.*

Guy Debord

*A Sociedade do Espetáculo, 1967*

## SUMÁRIO

PREFÁCIO À 3ª EDIÇÃO . . . . .	XI
APRESENTAÇÃO. . . . .	1
CAPÍTULO UM	
Mídia-educação: a mediação escolar indispensável para a cidadania . . . . .	5
CAPÍTULO DOIS	
Da tecnologia à comunicação educacional . . . . .	11
CAPÍTULO TRÊS	
Mídia-educação: ética e estética . . . . .	31
CAPÍTULO QUATRO	
Reflexões sobre a mídia . . . . .	49
CAPÍTULO CINCO	
Programa formação do telespectador: os desafios da inovação educacional . . . . .	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. . . . .	93
SOBRE A AUTORA . . . . .	101

## PREFÁCIO À 3ª EDIÇÃO

**E**mbora este pequeno volume tenha sido publicado no início do século XXI, todos os textos nele contidos foram escritos na última década do século passado. Revisitá-los hoje me provocou uma satisfação temperada de tristeza ao observar que de modo algum perderam atualidade ou pertinência com relação aos eventos e avanços ocorridos desde então na sociedades contemporâneas e no campo da mídia-educação. Satisfação, por verificar que sempre estive no bom caminho, o da luta por uma educação plena e cidadã para todos, na qual o papel das mídias é fundamental, embora às vezes tenha a impressão de que se trata de uma tarefa de Sísifo. Tristeza, ao conscientizar-me de que, infelizmente, em que pesem as mudanças sociais, tecnológicas e políticas ocorridas nesta passagem de século e de milênio, não observamos, no Brasil, avanços significativos no que diz respeito à mídia-educação e os principais obstáculos a seu desenvolvimento continuam ativos. O que não significa que não exista uma multiplicidade de experiências singulares inovadoras e importantes, mas elas são fruto do trabalho incansável de professores, jornalistas, comunicadores, religiosos, todos eles mídia-educadores militantes e têm, por sua própria natureza, abrangência restrita quando não um estatuto marginal. Em nível oficial dos sistemas de ensino, na escola básica como no ensino superior, especialmente na formação de professores, a mídia-educação continua ignorada e ausente.

E, no entanto, em apenas duas décadas, os processos de comunicação sofreram mutações tecnológicas incríveis que nem mesmo os

escritores de ficção científica mais visionários imaginaram. À televisão de massa entronizada no lugar nobre da casa, trazendo imagens do mundo, ao vivo e a cores, para toda a família reunida, acrescenta-se agora o computador pessoal, conectado à internet, que permite a cada indivíduo em particular entrar no mundo maravilhoso do ciberespaço. Da “aldeia global” passamos à “sociedade da informação ou do conhecimento” e à “sociedade em rede”, com suas utopias próprias: inteligência coletiva, cibercultura, liberdade de expressão, democratização da cultura e do conhecimento, comunicação *peer-to-peer*, jogos, realidade virtual etc. As indústrias culturais (rádio, cinema, televisão, impressos) viveram uma verdadeira “revolução tecnológica” decorrente do progresso técnico nas telecomunicações e na informática, cujo resultado é a digitalização de praticamente todos os dispositivos técnicos no trabalho ou em casa, particularmente os de comunicação. Tal revolução veio colocar à disposição de cada indivíduo possibilidades plétóricas de comunicação e de acesso à informação e ao conhecimento, configurando uma nova paisagem comunicacional e informacional. Ao mesmo tempo em que abrem estas novas possibilidades, democratizando o acesso à cultura e à participação, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente a internet – mas também todos estes fascinantes dispositivos, como Ipod, MP3, telefones celulares multifuncionais – criam novos desejos e necessidades, são poderosos meios de publicidade e podem significar perigos de adicção e de descolamento ou fuga da realidade para crianças e adolescentes.

Com a difusão acelerada das TIC e da Internet, os usuários têm acesso a mídias sofisticadas que permitem interatividade com programas, interação com outros internautas e acesso à informação e entretenimento quase sem limites. As mídias, por consequência, tornam-se mais individualizadas, mais impregnantes e invasivas. Essas mídias, as TIC, e a comunicação de que elas são os veículos, estão no centro das mutações técnicas e colocam novas questões (sociais, econômicas, políticas, educacionais) cuja compreensão é fundamental para a cidadania. O papel da mídia-educação torna-se ainda mais

crucial, porém sua realização se revela mais complexa ante as ilusões libertárias e igualitárias contidas nas promessas da “rede”.

As novas tecnologias representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação que deve aprender a lidar com: i) uma cultura midiática jovem, muito mais interativa e participativa; ii) fronteiras menos precisas entre uma elite produtora de mensagens e a massa de consumidores típica das mídias de massa; iii) novos modos de perceber o mundo e de aprender; iv) novas formas de fazer política e significativas possibilidades democráticas. As formas e os sentidos de que se vão revestir essas novas potencialidades ainda não realizadas dependem dos modos de relações que os jovens vão desenvolver com as mídias: apropriações mais democráticas, críticas e criativas dependerão, em grande parte, da capacidade de a sociedade oferecer oportunidades de mídia-educação às novas gerações.

Além das consequências do avanço técnico, transformando os espectadores em usuários, a mídia-educação (como aliás a educação em geral) precisa incorporar, também, em suas definições, propostas e práticas os efeitos culturais, educacionais e sociais da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, promulgada em 1989 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e progressivamente ratificada pela maioria dos países membros, inclusive o Brasil, onde seus artigos estão incluídos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal de 1990. Será preciso considerar o fato de que crianças e adolescentes desempenham novos papéis, estão mais presentes nos espaços públicos e no centro de muitas políticas públicas de caráter social (por exemplo, no Brasil, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ou a bolsa-família, condicionados à escolarização dos filhos menores) e, evidentemente, apropriam-se das novas TIC com muito mais facilidade do que os adultos. O acesso às novas mídias pode provocar um “fosso geracional”, isto é, um afastamento tecnológico e ético entre adultos e crianças, invertendo radicalmente os papéis tradicionalmente hierarquizados na relação entre o adulto e a criança, criando uma diversidade cultural intergeracional e interclasses, não apenas no que diz respeito às tecnologias, mas também com

relação a valores, a questões éticas quanto à violência ou à participação política, por exemplo. Essas mudanças são extremamente complexas e, na maioria dos casos, difíceis de perceber pelos profissionais da educação (professores e formadores de educadores) e pelos pais, podendo gerar incompreensões e conflitos na escola e na família.

A missão da mídia-educação vai se tornando mais complexa e difícil, ao tempo em que seu papel torna-se também mais crucial e, cada vez mais, imprescindível. Novas definições surgem nas conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Comissão Europeia, novos rumos e novas perspectivas são apontadas por especialistas e decisores. Dentre os avanços mais importantes, cabe ressaltar justamente o reconhecimento de que a mídia-educação constitui um direito fundamental da humanidade, como melhor caminho para preparar todos os indivíduos, independentemente da classe social ou da idade, para o exercício pleno da cidadania, que inclui os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e à participação na vida cultural, contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. A mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício da cidadania quanto era a alfabetização no século XIX. As definições mais atuais de mídia-educação, elaboradas no âmbito das reuniões internacionais, referem-se à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas”, que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando que o usuário se torne também produtor de mensagens. As dimensões da mídia-educação como *objeto de estudo*, isto é, “leitura crítica” de mensagens, e *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, continuam fundamentais para a implementação de sua prática nos espaços escolares e associativos.

Para que esse ideal se torne realidade é preciso ir bem além da ação militante de mídia-educadores de boa-vontade: será necessário que a mídia-educação penetre efetivamente nos sistemas de ensino, de modo interdisciplinar e transversal, oficial e integrado ao cotidiano

das práticas pedagógicas. Isto exige uma mudança de escala imprescindível, acompanhada de profundas transformações culturais, não apenas na formação de professores, embora esta seja condição *sine qua non*, mas também e sobretudo na definição de políticas públicas: é preciso que a vontade política responda à demanda social e que a mídia-educação seja inscrita nas prioridades educacionais, o que depende da convicção e da mobilização de educadores comprometidos com a qualidade do ensino e com a cidadania. Neste sentido, acredito que a leitura dos textos que compõem este pequeno volume possa contribuir, ainda que modestamente, para que avancemos, em nosso país, na promoção da mídia-educação nas práticas pedagógicas e nos sistemas educacionais.

Maio de 2009

## APRESENTAÇÃO

*A*o propor esta coletânea de trabalhos apresentados em espaços acadêmicos e fóruns diversos de discussão de questões que me parecem essenciais para a educação nacional, meu objetivo é o de colocar à disposição, especialmente aos estudantes e professores das diferentes redes de educação do país, textos que de outro modo seriam de difícil acesso a estes leitores. Não porque considere que tais textos sejam indispensáveis à compreensão deste fenômeno tão complexo e sensível que é o uso educativo das tecnologias de informação e comunicação, mas porque penso, sem falsa modéstia, que, sendo fruto de longos anos de pesquisa e de atividades “reflexivas” de ensino, embora muitas vezes polêmicos, estes trabalhos poderiam contribuir para a discussão, ainda difícil e morosa, deste tema em nossas universidades e escolas.

Os trabalhos que se seguem são, em sua maioria, baseados em resultados de pesquisas empíricas em duas vertentes teórico-práticas sobre as quais venho trabalhando há mais de vinte anos: de um lado, a pesquisa sobre os públicos jovens, buscando entender como as novas gerações se apropriam das técnicas de informação e comunicação que o avanço técnico vai colocando, com uma velocidade sempre incrementada, à disposição da sociedade; de outro lado, o estudo sobre os modos como a instituição escolar, e especialmente os professores, vão se apropriando destes instrumentos e os integrando (ou não) a seu cotidiano. A estas duas vertentes correspondem duas novas áreas de pesquisa, ensino e reflexão que vão aos poucos se formando

e ganhando visibilidade em nossos espaços acadêmicos e educacionais: a *comunicação educacional*, herdeira e sucessora da tecnologia educacional; e a *mídia-educação* ou educação para as mídias, campo de contornos ainda pouco claros mas cuja necessidade e urgência já é unanimidade entre educadores e comunicadores.

As reflexões que ousou aqui apresentar à apreciação de um público maior foram sendo construídas ao longo destes anos em que trabalhei como pesquisadora e professora universitária em três diferentes universidades públicas, durante os quais tentei sem cessar pôr em prática a famosa fórmula do “professor reflexivo”. Estas reflexões estão baseadas nos conhecimentos que pude acumular no decurso destes anos de estudo, pesquisa e “prática reflexiva”, aplicando a universos diferentes um “mesmo modo de pensamento”. Gostaria de poder dizer que busco com a reunião destes textos “realizar a confluência da diversidade aberta pela pesquisa em ação com a coerência reforçada por um olhar retrospectivo” (BOURDIEU, 1989, p.59). Não sei se terei conseguido tal coerência, em algum pequeno trecho destes textos, mas gostaria de declarar em minha defesa que coerência e clareza são virtudes extremamente difíceis de alcançar neste campo tão complexo teoricamente e tão pobre e abandonado nas práticas de nosso país rico, mas periférico e injusto. É possível que o leitor se depare com muitas repetições, especialmente no que se refere à integração das tecnologias aos processos educacionais. Escolhi não suprimi-las por duas razões fundamentais: de um lado, sendo a recorrência um elemento essencial da comunicação, elas reforçam a necessidade e a urgência daquela integração e, de outro, permitem perceber a evolução de certos conceitos não totalmente aceitos neste campo ainda incipiente no Brasil.

A perspectiva, a partir da qual todos estes trabalhos se colocam, é aquela que acredita na educação e na comunicação como instrumentos de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais. É decorrência desta perspectiva, de uma ciência voltada para a mudança, acreditar na escola pública como *locus* privi-

legiado de formação para a cidadania e como meio de compensação das desigualdades sociais.

Meu trabalho tem o objetivo e a pretensão de tentar contribuir, ainda que modestamente, para que o Estatuto da Criança e do Adolescente saia do papel e ganhe realidade no Brasil, assegurando que todas as crianças brasileiras tenham acesso efetivo a uma educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis e a uma comunicação livre e sem preconceitos. É com esta intenção que os convido a visitá-lo.

## CAPÍTULO 1

# MÍDIA-EDUCAÇÃO

## A MEDIAÇÃO ESCOLAR INDISPENSÁVEL PARA A CIDADANIA\*

*A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e partilhar informação de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.*

CONVENÇÃO DA ONU SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1989

### 1. Autodidaxia: novos modos de aprender

**P**ara iniciar a discussão destas modestas reflexões sobre assunto tão vasto e complexo, gostaria de ressaltar que o objetivo deste trabalho, como de resto de toda minha atuação como professora e pesquisadora, é o de contribuir para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, especialmente o direito à educação de qualidade e o direito à comunicação, tal como expresso no artigo da Convenção em epígrafe.

Os modos de acesso ao conhecimento de amanhã são difíceis de imaginar e, então, o melhor caminho será centrar o foco no utilizador (usuário) por duas razões logicamente necessárias: entender como funciona esta autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os

\*. Palestra apresentada no Congresso Internacional de Educação Pública do Rio de Janeiro, em 11 de setembro de 200. Subtema: Construção do Conhecimento: papel da escola neste processo. Mesa-redonda: Tecnologias e Construção do Conhecimento.

recursos técnicos à disposição desta sociedade. “É urgente atualizar a tecnologia educacional porque uma nova “autodidaxia” importante está se desenvolvendo há vários anos nos jovens por meio das mídias” (PERRIAULT, 1996a, p. 23).

Faz já 40 anos que Mc Luhan lançou seu famoso desafio “o meio é a mensagem” e, desde então, muitos especialistas têm procurado compreender como e o quê se aprende por intermédio das “mídias”. Com sua frase lapidar, o pensador canadense, que muitos consideraram visionário e catastrofista, queria refutar a tese, muito em voga na época, da neutralidade do meio tecnológico: ao transmitir a mensagem, afirmava ele, o meio transmite também algo mais que lhe é inerente e que age sobre o conteúdo, transformando-o. Este algo mais é o que hoje chamamos “linguagens” das mídias eletrônicas.

Crianças que durante anos consomem televisão de modo frenético (isto quer dizer quase todas) absorvem certo tipo de mensagens, específicas do discurso televisual, em termos de linguagens, estilos, aspectos técnicos, elementos estéticos, que são de natureza diferente dos conteúdos. A televisão habitua o espectador 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 não é respeitado.

Em um estudo que marcou época nos anos de 1980, Patrícia Greenfield mostrou que as crianças que veem muita televisão têm melhores aptidões para construir conceitos de relações espaço-temporais, para compreender as relações entre o todo e suas partes, e até para identificar os ângulos das “tomadas de imagens” (*takes* ou *prises de vue*), o que significa um reforço das faculdades de abstração, pois qualquer teoria é, antes de mais nada, uma maneira de ver as coisas (GREENFIELD, 1988). Parece incontestável, hoje, que as crianças desenvolvem por impregnação novas capacidades cognitivas e perceptivas, como por exemplo: fazer anotações enquanto veem um programa de vídeo; inventar uma boa pergunta para animar um *chat*; saber intervir num 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 (PERRIAULT, 1996, p. 241).

O que se dizia da televisão e dos *videogames* nos anos de 1980, pode ser estendido e aprofundado, agora, com relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC). O desenvolvimento de uma maior autonomia no contato com estas mídias favorece o surgimento de outras competências tais como organizar e planejar seu tempo, suas tarefas, fazer testes, responder a formulários etc. Sem contar as insuspeitadas competências técnicas e teatrais indispensáveis para viver papéis ou personagens nos muitos “domínios virtuais” em atividade no ciberespaço (TURKLE, 1997). Em contrapartida, o fascínio que estas máquinas exercem sobre crianças e adolescentes pode levar a situações de mania e/ou dependência, na medida em que as pessoas se desligam facilmente da realidade física e socioafetiva circundante para se ligarem em alguma dessas realidades virtuais, propiciadas por uma dessas máquinas maravilhosas. Pode-se, talvez, falar de diferentes níveis de interatividade e de “imersão perceptiva” nessas realidades, do mesmo modo que o mestre Mc Luhan falava de meios “quentes e frios”.

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

A penetração destas “máquinas inteligentes” em todas as esferas da vida social é incontestável: no trabalho e no lazer; nas esferas pública e privada. Do cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje (mas as mudanças são tão rápidas!), estão compreendidas na expressão tecnologias de informação e comunicação (TIC): as famílias, cujo cotidiano foi sendo invadido pela programação televisual; as igrejas que tiveram que render-se aos apelos da TV e do espetáculo; as escolas particulares, que por pressão do mercado utilizam a informática como um fim em si. Hoje, temos Internet para muitos usos, e jogos com realidade virtual estarão em breve disponíveis no mercado.

São imensos os desafios que estas constatações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implementação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado à utilização adequada daquelas máquinas com fins educativos.

A primeira questão crucial pode ser assim formulada: *como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas destas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês?*

A esta questão acrescenta-se outra ainda mais crucial e urgente: *como pode a escola pública assegurar a inclusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão de futuros “ciberanalfabetos”?*

## **2. Dupla dimensão da integração das TIC na educação: mídia-educação e comunicação educacional**

Como a instituição escolar vai lidar com este novo desafio? Como compreender os impactos muito fortes e específicos do avanço tecnológico neste campo, sobre processos e instituições relativos às estruturas simbólicas da sociedade: educação, comunicação, lazer, imaginário, cultura? As megatendências mais prováveis no futuro próximo apontam grandes desafios para as instituições e profissionais do campo da educação: será preciso atender cada vez mais alunos, durante mais tempo, com maior qualidade. Tais tendências podem ser assim formuladas:

- Demandas educacionais ampliadas: clientelas mais numerosas com mais anos de estudos (formação ao longo da vida).
- Convergência dos paradigmas presencial e a distância e transformações nos papéis dos dois atores principais: o “professor coletivo” e multicompetente e o estudante autônomo.
- Integração dessas tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciando, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto “usuários” e criadores das TIC e não como meros “receptores”.

- Mediatização do processo de ensino/aprendizagem aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias; formação de educadores (professores, comunicadores, produtores, tutores); produção de conhecimento.

Para responder a tais desafios, a integração das TIC aos processos educacionais, como eixo pedagógico central, pode ser uma estratégia de grande valia, desde que esta integração considere as técnicas em suas duas dimensões indissociáveis :

- Ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para melhoria e expansão do ensino.
- Objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares; sem esquecer que se trata de um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI,1991).

Neste contexto de mudanças aceleradas, duas novas disciplinas ou áreas de estudo e pesquisa delineiam-se, embora ainda muito confusamente, em nossas universidades: mídia-educação (ou educação para as mídias), que diz respeito à dimensão “objeto de estudo” e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação. Corresponde a *media education*, em inglês; *éducation aux médias*, em francês; *educación en los medios*, em espanhol, educação e mídia, em português; e comunicação educacional que se refere mais à dimensão “ferramenta pedagógica” e vai se desenvolvendo como uma nova “disciplina” ou campo que vem substituir e ampliar a “tecnologia educacional” (também não tem ainda termo consagrado no Brasil).

## **3. Por que ensinar as mídias?**

Len Masterman (1993) aponta sete razões principais:

- O consumo elevado das mídias e a saturação à qual chegamos;
- a importância ideológica das mídias, notadamente através da publicidade;

## CAPÍTULO 2

# DA TECNOLOGIA À COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL\*

*Viendra le jour où ce ne seront plus les hommes qui  
feront les choses; ce seront les images qui le feront sans  
eux. Ce jour là, on sera assis devant un écran, on ne sera  
plus des vivants, mais des voyants.*

ANDRÉ BRETON, *MANIFESTE SURREALISTE*, 1927

**E**ste texto tenta apontar de modo sucinto alguns aspectos de uma temática extremamente ampla e complexa: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) aos processos educacionais. Não se pretende nem esgotar tema de tal amplitude, nem indicar soluções para os problemas educacionais referidos, mas analisar certas abordagens explicativas e indicar suas contribuições e lacunas para o entendimento da problemática.

Pretende-se, também, levantar algumas questões que me parecem fundamentais para que a discussão avance no sentido de contribuir imediatamente para ações efetivas de formação de professores e para o desenvolvimento de pesquisas sobre certos temas.

É importante explicitar os princípios teóricos que orientam estas reflexões e toda minha prática como educadora e pesquisadora em educação e comunicação. Em primeiro lugar, um princípio mais geral diz respeito à integração das TIC à educação, que só faz pleno sentido se realizada em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo. Somente uma abordagem integradora que considere ao mesmo tempo estas duas dimensões (instrumental

\*. Paper apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Sessão especial "Novas tecnologias de comunicação e informação: mudanças no trabalho, desafios para a educação e para a formação de professores", Caxambu, 1999.

- a aparição de uma gestão da informação nas empresas (agências de governo, partidos políticos, ministérios etc.);
- a penetração crescente das mídias nos processos democráticos (as eleições são antes de tudo eventos midiáticos);
- a importância crescente da comunicação visual e da informação em todos os campos (fora da escola, que privilegia o escrito, os sistemas de comunicação são essencialmente icônicos);
- a expectativa dos jovens a serem formados para compreender sua época (que sentido há em martelar uma cultura que evita cuidadosamente as interrogações e as ferramentas de seu tempo?);
- o crescimento nacional e internacional das privatizações de todas as tecnologias da informação (quando a informação se torna uma mercadoria, seu papel e suas características mudam).

A estas razões, sem dúvida muito importantes, deve-se acrescentar uma outra mais geral e a mais importante de todas: 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.

Como irá a instituição escolar responder a este desafio? Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico, competente. Isto exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade.

e conceitual; ética e estética) poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno (JACQUINOT, 1996).

Esta é a perspectiva de um novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro: a educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação<sup>1</sup>.

Desde as primeiras definições desse campo, em reuniões de especialistas sob os auspícios da UNESCO, está presente a ideia essencial de que a educação para as mídias é condição sine qua non da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais (BELLONI, 1991 e 1995). É neste sentido que defendo esta perspectiva como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais democratizadoras, incluindo a formação de professores plenamente atualizados e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações.

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].

1. Há autores brasileiros que utilizam o termo “educação para os meios de comunicação”. A tradução ainda não é unânime, no Brasil, para *media education* em inglês, ou *éducation aux médias*, em francês ou ainda *educación en los medios*, na Espanha. Eu prefiro utilizar o termo “mídias” por ser consagrado pelo uso mais corrente, além de ser mais conciso. Para uma visão do desenvolvimento da educação para as mídias no mundo, ver Balzagette et al. (1992a), Masterman (1993) e, para América Latina, Ceneca (1992), e Ismar Soares (1999).

Deste princípio geral – ensinar as mídias – decorrem alguns caminhos, ou modos de integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais, que poderíamos assim resumir:

- ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo “tecnicismo” redutor ou de um “deslumbramento” acrítico;
- ir além da visão “apocalíptica”, que recusa comodamente toda tecnologia em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas derivadas de pressões do mercado; e
- dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional.

Não poderia continuar sem mencionar o trabalho de Mariazinha Fusari, cujas ideias vinham contribuindo fortemente para fazer avançar a reflexão sobre este tema, especialmente no que diz respeito à importância da comunicação nos processos educacionais e à necessidade de se “construir conhecimentos sobre a produção social da comunicação cultural com mídias e multimídias” (1994):

Somos sujeitos comunicadores enraizados historicamente num contexto sociocultural. É a partir desse nosso existir que elaboramos nossas autorias comunicacionais em diferentes graus e modos de consciência, de saber, de atuação como pessoas, ao mesmo tempo emissoras e receptoras, nas tramas do processo comunicacional de cultura [FUSARI, 1994, p. 6].

Para provocar o debate sobre essas questões, escolhi, entre muitos caminhos possíveis, começar por discutir algumas metáforas, muito em voga nos dias atuais, que tentam representar ou explicar o papel da tecnologia em nossas sociedades contemporâneas, para, num segundo momento analisar alguns aspectos de dois novos fenômenos

importantes para o campo da educação: a mediatização da comunicação e da educação e os novos papéis e características dos atores principais deste campo: o professor coletivo e o estudante autônomo. Esta discussão busca avançar no sentido de apontar novas temáticas de pesquisa a serem desenvolvidas.

## 1. A cibercultura e a metáfora do impacto

O incrível avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) fez surgir as interpretações mais diversas sobre a significação social e cultural destas novas “máquinas de comunicar” (SCHAEFFER, 1972). Desde a “aldeia global” de McLuhan nos anos de 1970, muitas metáforas vêm se sucedendo na tentativa de representar (construir uma imagem mental) os efeitos das técnicas eletrônicas de comunicação sobre os modos de produção e reprodução da vida social. McLuhan não apenas profetizou a realidade virtual, muito antes de ela ter sido inventada, com a ideia de “meios de comunicação como extensões dos sentidos humanos”, como previu também grandes mutações na educação (McLUHAN, 1968 e LIMA, 1971).

Ousado, McLuhan buscou em Platão uma metáfora explicativa para a grande resistência e a quase cegueira antitecnológica que caracterizavam os escritos acadêmicos da época sobre os meios de comunicação e a tecnologia em geral. Esta parábola, do texto Fedro, discute o impacto da invenção da técnica da escrita sobre a inteligência e a memória do ser humano e vem sendo retomada por muitos estudiosos para tentar explicar as preocupações presentes nas sociedades atuais com relação aos avanços da técnica em geral e das TIC em particular (McLUHAN, 1977a; POSTMAN, 1994 e PLATÃO, 1950)<sup>2</sup>.

2. Não por acaso esta parábola tem sido tão retomada; a universalidade da preocupação do homem com suas criações lhe confere um incrível poder premonitório: “[...] pois essa vossa descoberta criará o esquecimento na alma dos estudantes, porque eles não se servirão da memória; confiarão nos caracteres escritos e exteriores e não se lembrarão de si mesmos. O específico que descobristes é um auxiliar não para a memória, porém para a reminiscência, e vós dais a vossos discípulos não a verdade, porém tão só a aparência de verdade; eles serão ouvintes de muitas coisas e nada terão aprendido; darão a impressão de ser oniscientes e, em geral, nada

P. Lévy, o profeta da hora, evoluiu da metáfora da “máquina universo” (espécie de rede onde se fundem todas as “máquinas da inteligência”) nos anos de 1980, para as metáforas da “inteligência coletiva” e da “virtualização” de suas últimas obras. Dentre outras, sua definição de “virtualização do corpo” revela com clareza os componentes místicos tão atraentes e persuasivos da retórica de Lévy. Vale a pena a citação:

A constituição do corpo coletivo e a participação dos indivíduos nesta comunidade física usou por longo tempo mediações puramente simbólicas ou religiosas: “Este é meu corpo, este é meu sangue”. Hoje ela se utiliza dos meios técnicos [1998, p. 9, minha tradução].

Muitas outras metáforas existem e outras tantas são possíveis (isto é, virtuais). Baudrillard, por exemplo, há cerca de duas décadas, profetizava o sucesso da realidade virtual (ou a virtualização do real??) com sua ideia de simulacro, que ele mesmo retoma:

Assim, a profecia se realizou: nós vivemos num mundo onde a mais alta função do signo é fazer desaparecer a realidade e, ao mesmo tempo, disfarçar [masquer] este desaparecimento. A arte, hoje, não faz outra coisa. As mídias, hoje, não fazem outra coisa. Por isso elas estão fadadas ao mesmo destino [1995, p. 18, minha tradução].

Lucien Sfez, em sua Crítica da Comunicação, identifica três grandes metáforas de explicação das implicações socioculturais das TIC (que ele identifica sobretudo na inteligência artificial e na informática): representar ou a máquina; exprimir ou o organismo; e confundir ou o Frankenstein. Na primeira, o homem domina a máquina que lhe é exterior; a metáfora do organismo naturaliza os objetos técnicos, integrando-os a uma natureza controlada, à qual os

saberão; serão uma companhia fastidiosa com aparência de sabedoria, sem a sua realidade” (McLUHAN, 1977a, p. 49).

homens devem adaptar-se, pois fazem parte dela, todos, homens, máquinas e natureza, integrados num grande organismo. A metáfora do Frankenstein busca representar uma visão apocalíptica dos efeitos da informática e da inteligência artificial sobre a capacidade humana de pensar e de produzir conhecimento, que o autor chama de “tautismo” (“Frankenstein é uma metáfora e o ‘tautismo’ é seu conceito”) para enfatizar a primazia tecnológica e seu caráter redutor do pensamento humano ou, mais precisamente, das competências cognitivas e comunicativas do ser humano. Nesta metáfora, Frankenstein representa a máquina como duplê do homem, criatura que escapa ao controle de seu criador:

Desafio prometéico da ciência que se volta contra o próprio cientista: esperança e angústia do criador, mas também da Criatura a quem se emprestam sentimentos e afetos. Metáfora apropriada a essa ficção do computador dotado de alma, que inspira uma parte do público, e até cientistas que se iludem a si mesmos...[SFEZ, 1994, p. 32].

Extrapolando para a paisagem audiovisual, podemos identificar a metáfora da máquina com os primórdios do cinema, quando ainda era possível um otimismo positivista ingênuo, herança de um século XIX que demorou a terminar. A metáfora do organismo corresponde ao otimismo tecnicista, típico do período de expansão capitalista após a segunda guerra e do advento e fulgurante disseminação da televisão. A metáfora do Frankenstein representa uma visão apocalíptica e pessimista do desenvolvimento desenfreado (no sentido literal de sem freios sociais) das novas tecnologias da informação, especialmente a inteligência artificial, que Sfez identifica com uma visão redutora da inteligência humana.

Ao tentar dar conta das verdadeiras mutações em termos de usos e comportamentos sociais provocadas pela disseminação do uso das redes telemáticas em todas as esferas da vida social e, muito particularmente, as potencialidades de interatividade oferecidas pelas máquinas, as interpretações mais recentes, embora diversas, podem

ser representadas pelas metáforas da imersão, da simbiose ou da navegação, todas relacionadas diretamente com as diferentes formas ou meios técnicos de interatividade.

Nesta sociedade do futuro que se inicia agora, as máquinas “inteligentes” povoarão cada vez mais o cotidiano e por consequência, 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 [BELLONI, 1999, p. 65].

Já na década de 1950, o sociólogo francês G. Friedmann (1977) chamava a atenção para um novo fenômeno social que ele definiu como meio ambiente técnico, caracterizado pela tecnificação crescente, não apenas do mundo do trabalho, mas das outras esferas da vida social, o lazer, a cultura as relações pessoais. Neste cenário, os meios de comunicação constituíam uma escola paralela, através da qual as crianças, assim como os adultos, estariam apreendendo conteúdos mais interessantes e atraentes do que os da escola convencional (PORCHER, 1977). Estes autores, entre tantos estudiosos preocupados com a análise dos diferentes efeitos do impacto da tecnologia na sociedade e na educação, apontam para o essencial da questão: as tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas e talvez perigosas para a humanidade.

Considerada inadequada por Lévy (1997) e pela “sociotécnica”, a metáfora do impacto, embora não consiga contemplar todas as facetas do fenômeno, ajuda-nos a compreender justamente os desafios colocados aos sistemas educacionais pela difusão em larga escala das TIC. Isto porque a escola, como instituição social especializada em educação, ainda não absorveu, ou absorve lentamente, as tecnologias

eletrônicas de comunicação e, deste modo, mudanças sociais (sem falar nas cognitivas) importantes, há muito ocorridas em outras esferas, começam agora a repercutir no campo da educação.

A entrada das TIC nas escolas ocorreu sobretudo como resultado da pressão do mercado, estando a instituição escolar em franca defasagem com relação às demandas sociais e à cultura das gerações mais jovens<sup>3</sup>. Esta situação faz da escola um campo privilegiado de observação. A defasagem da cultura escolar (inclusive esta “cultura acadêmica” encastelada nas universidades) com relação aos jovens que ela deve educar é gritante, e diz respeito tanto às questões éticas (conteúdos, mensagens) quanto aos aspectos estéticos (imagens, linguagens, modos de percepção, pensamento e expressão). Esta defasagem torna ainda mais claro o impacto das TIC na cultura jovem.

Acredito que podemos perceber com clareza ainda maior o impacto social dos usos das TIC (incluindo aqui o video game em todas suas variantes) e suas repercussões nos processos educacionais ao analisarmos o problema – gravíssimo e em crescendo – da violência juvenil na escola.

Negar a noção de impacto torna-se difícil neste fim de século, quando jovens se entre-matam por um nada, bandos de garotos armados atacam suas próprias escolas, e grupos uniformizados de jovens atacam pessoas indefesas ou simplesmente guerreiam com outras tribos, reproduzindo comportamentos estereotipados tirados diretamente de algum produto desta indústria que se diz “cultural”.

A atração irresistível que exercem os jogos virtuais, especialmente sobre os jovens, está dando origem a uma nova cultura que S. Turkle chama de “cultura da simulação”. Esta autora, professora de sociologia da ciência no MIT (Estados Unidos), vem trabalhando, há décadas, sobre as relações entre crianças e adolescentes e computadores e jogos informatizados. Suas pesquisas revelam profundas transformações de ordem psicossocial provocadas pelo uso intenso destas máquinas de

3. É preciso não esquecer de incluir nas TIC o vídeo, que nunca teve o estatuto acadêmico e científico do computador, embora seja a mídia mais frequentada e que transformou a vida cotidiana de muitos povos e certamente o imaginário infanto-juvenil em escala planetária.

comunicação e informação que permitem aos jovens, sem sair de sua cadeira, não mais apenas assistir passivamente desfilarem outros mundos, como na telinha da TV, mas criar eles mesmos seus próprios mundos e viver e interagir com outras pessoas no ciberespaço (TURKLE, 1997).

Programas cada vez mais complexos (MUD – Multi-User Domains), disponíveis na Internet, permitem aos participantes criarem espaços virtuais e através deles interagirem com outros personagens criados por outros jogadores. Máquinas cada vez mais complexas possibilitam trabalhar com diferentes programas ao mesmo tempo, abrindo várias janelas na tela do monitor, e, por exemplo, fazer o exercício de matemática para a escola ou universidade, ao mesmo tempo em que participa de uma conversa [*chat*], de um jogo de aventuras ou de “papéis” e mesmo de um jogo de sexo [TURKLE, 1997, p. 17]. Neste caso, a vida real [RL, real life na gíria dos internautas] está na janela do exercício de matemática e muitas vezes passa a ser encarada no mesmo nível das outras janelas: a realidade “vívida” e a realidade virtual acabam por serem percebidas como equivalentes [BELLONI, 1999d, p. 66].

Neste futuro que já chegou, invadindo o presente, negar a noção de impacto das tecnologias sobre os processos sociais parece mais um artifício retórico para eludir o dilema com o qual a humanidade se defronta: 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 criou e que, de certa forma, o conduz à guerra (senão, onde testar os novos engenhos bélicos ultratecnológicos?). Neste cenário sombrio, a “tecnologia” – no sentido de um conjunto de dispositivos técnicos organizados segundo uma certa lógica – 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 está deixando de ser humana<sup>4</sup>.

4. Em seu livro *Mundos imaginados*, Freeman Dyson (1998) faz um panorama bastante realista do que já é possível em termos de simbiose homem/máquina.

## 2. A sociedade digitalizada

*Não precisamos tentar imaginar o futuro, ele já invade nosso presente: na intimidade do microcomputador e na inflação de informações e de possibilidades das redes*  
MERCIER et al., *LA SOCIÉTÉ DIGITALE*, 1984, p. 6

O desenvolvimento acelerado das TIC (incluindo a realidade virtual, cujos efeitos sobre a percepção e os comportamentos mal podemos imaginar) deve-se essencialmente a três fenômenos de ordem técnica, que tendem a modificar o próprio estatuto social da informação, suas funções nas sociedades contemporâneas e as condições de seu impacto nos modos de vida. São eles: a miniaturização, a digitalização e o surgimento e fantástica difusão das redes telemáticas (MERCIER, 1984; BABIN, 1889).

Segundo os autores de *La société digitale* (que relatam pesquisas realizadas no início dos anos de 1980 sobre os usos do Minitel na França)<sup>5</sup>, a miniaturização e a baixa dos custos possibilitaram uma difusão de massa das TIC, que redundou em larga penetração na vida cotidiana tanto no mundo do trabalho como na esfera do lazer. As redes, por seu turno, multiplicam as capacidades de transporte de uma quantidade enorme de informações banalizadas. Estas “autoestradas” da informação tendem a tornar-se um novo segmento de mercado muito promissor, rapidamente viabilizado graças à digitalização que, ao estabelecer uma escala única de quantificação, possibilita a tarifificação – e, portanto, a comercialização – de todas as informações assim tratadas e veiculadas.

Baseando-se no conhecimento científico, sem perder de vista o princípio da liberdade individual, este físico renomado dá uma ideia do que poderá ser o futuro, alertando para os riscos de natureza ética decorrentes de um desenvolvimento técnico-científico “descolado” das finalidades sociais.

5. O Minitel é uma experiência de rede telemática desenvolvida na França nos anos de 1980, com grande sucesso. Acoplado ao telefone, um pequeno computador permite diversos tipos de operações (movimentar contas bancárias, obter informações e fazer reservas de vários serviços, como teatros, trens ou aviões, sexo, ou atendimento psicológico), além de funcionar como uma eficiente lista telefônica de todos os assinantes do país.

Neste sentido – da quantificação – seria válido dizer que vivemos a era da informação: na qual *informação* é uma nova moeda de troca, ou uma nova medida de valor, constituindo uma nova “ficha simbólica” (“*symbolic token*”) tão importante quanto o dinheiro (GIDDENS, 1994). A ideia de sociedade da informação faz parte também do discurso oficial das organizações internacionais, como a UNESCO por exemplo, que considera as TIC “como elemento essencial para compreender as sociedades contemporâneas” (Relatório Delors, UNESCO, 1996).

Na chamada revolução tecnológica, porém, a grande ausente é justamente a informação nova e relevante. As TIC avançaram mais rapidamente do que a própria informação. Neste sentido, é justo dizer que estas tecnologias trouxeram problemas que transcendem o nível meramente técnico para se situar na esfera social e cultural: são os problemas das necessidades novas, dos conteúdos a ser criados e dos novos usos que estão sendo inventados e tendem a se desenvolver progressivamente, segundo uma dinâmica própria bem diferente da lógica da oferta técnica (MERCIER, 1984).

Mas o que são finalmente estas TIC de que tanto se fala? Podemos dizer, em primeira aproximação, que as TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as “casas ou automóveis inteligentes” até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade dos jogos *on line*.

Para compreender o impacto dessas tecnologias nas sociedades e suas instituições, nos processos e relações sociais, na produção e reprodução da sociedade e de suas estruturas simbólicas, é necessário ir além das considerações técnicas – sejam elas “apocalípticas” ou “deslumbradas”. É preciso valorizar o mundo real dos sujeitos, considerá-los como protagonistas de sua história e não como “receptores” de mensagens e consumidores de produtos culturais. É preciso retomar a velha fórmula: abandonar o conceito “do que a televisão faz às crianças” e substituí-lo pelo conceito “do que as crianças fazem com a televisão” (SCHRAMM, 1965; PINTO, 1998).

Como se dizia a propósito da televisão, o importante, pois, é saber o que as pessoas fazem com estes artefatos técnicos. A noção de impacto ganha, então, uma significação nova, funcionando como uma metáfora (isto é, um artifício retórico) que nos ajuda a compreender uma realidade nova e complexa, como uma força externa ao sujeito (social ou individual) que o modifica. Todavia, a direção e a intensidade desta modificação não estão contidas nas virtualidades das técnicas, mas dependem das opções políticas da sociedade.

Se a metáfora da imersão, que corresponde à virtualização do real, está correta, então como nos espantarmos com as cenas de violência juvenil e infantil? Se o universo dos video games confunde-se com a vida realmente vivida, se podemos ser virtualmente o que queremos, sem consequências, então o crescimento da violência real, física, das ruas, das escolas, dos estádios parece ser apenas o “prolongamento do filme”, segundo a lógica da indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1974).

E aí chegamos ao ponto que nos interessa mais de perto. Compreender como a instituição escolar está lidando com esse imenso desafio. Quais as novas finalidades sociais da educação formal e não formal? Qual a escola que queremos? Que competências são necessárias para formar o cidadão do 3º milênio e seus professores?

### 3. Tecnologias e educação

Finalidades ampliadas e necessidades e demandas crescentes. Estas são as macro tendências para o futuro. Os sistemas de educação terão que dar respostas a estas demandas. A educação tende a crescer em número e em complexidade (CARMO, 1997; PERRIAULT, 1996b; UNESCO, 1996).

As sociedades contemporâneas já estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos: um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série

de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente a novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente, trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado (TRINDADE, 1992).

Os desafios que estas mudanças na estrutura das demandas sociais de educação pós-secundária (formação inicial e continuada) significam para os sistemas educacionais são enormes: de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica diminuir a quantidade de conhecimentos), sem no entanto negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa; de outro lado, as demandas crescentes de formação ao longo da vida terão que ser atendidas (BELLONI, 1999d).

No que se refere à formação inicial, cabe lembrar que a demanda de ensino superior não cessa de crescer na maioria dos países desenvolvidos, enquanto em países como o Brasil ela tende a crescer ainda mais significativamente em virtude da expansão do ensino secundário. As mudanças deverão, então, ocorrer no sentido de aumentar a oferta de oportunidades de acesso e, ao mesmo tempo, diversificar esta oferta de modo a adaptá-la às novas demandas.

Quanto à formação ao longo da vida, trata-se de um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho. Isto significa que os sistemas de educação terão necessariamente que expandir sua oferta de serviços, ampliando seus efetivos de estudantes em formação inicial e criando novas ofertas de formação continuada.

Tal expansão e tais mudanças na estrutura do ensino parecem dificilmente realizáveis sem transformações profundas no atual modelo de ensino superior, baseado no uso intensivo de mão de obra altamente qualificada (o professor na sala de aula, com um nú-

mero reduzido de alunos). A expansão e as mudanças dos sistemas educacionais, exigidas pelas novas condições socioeconômicas, são demasiado significativas para serem baseadas apenas na expansão de sua força de trabalho: será necessário criar outros processos e métodos de trabalho que possibilitem aumentar a produtividade dos sistemas, o que significa investir também em tecnologias novas e adequadas. O aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem de século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Sem dúvida, campos emergentes de pesquisa e de práticas como a andragogia, a mídia-educação, a educação a distância e a comunicação educacional podem vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação. Existe já nestes campos todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as diferentes formas de mediatização do ensino e as estratégias fundamentadas em uma concepção da educação como um processo de autoaprendizagem, centrado no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

Se é fundamental reconhecer a importância das TIC e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, é também preciso evitar o “deslumbramento” que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas. É importante lembrar que este “deslumbramento” frente às incríveis potencialidades das TIC está longe de ser uma ilusão ou um exagero “apocalíptico”, mas, ao contrário, constitui um discurso ideológico bem coerente com os interesses da indústria do setor.

A importância enorme que essas técnicas vêm tendo na vida social faz com que funcionem como uma espécie de rolo compressor, levando os professores a se sentir pressionados a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados, ou a aderir alegremente, sem muita reflexão (estes últimos sendo em geral minoria). Por outro lado, pode haver também uma vaga sensação de culpa por parte dos educadores ao pensar que estes meios poderiam realmente contribuir para a melhoria de seu ensino, significando inovações pedagógicas importantes, já que outras instituições (em geral privadas e com fins comerciais) vêm investindo nesta área. Entre estas atitudes antagônicas podemos talvez encontrar a verdade “*somewhere in between*” (BATES, 1993).

Blandin, especialista francês em formação continuada, observa a mesma dicotomia na atitude de professores e especialistas de educação quanto às TIC: uma ruptura entre os “ligados” (*branchés*) e os “resistentes” que, segundo ele, corresponde à velha contradição entre os antigos e os modernos, desde sempre presente no campo educacional, e que leva a reduzir o debate entre os “a favor” e os “contra”, revelando uma visão tecnocêntrica, que coloca a tecnologia como fator determinante das mudanças na sociedade. Para este autor, o correto seria uma visão antropocêntrica que coloca o ser humano – no caso da educação, o aprendente, mas também o professor – no centro do processo de comunicação e de informação: tanto a recusa quanto a apologia da técnica significam uma “omissão do humanismo frente ao pensamento tecnicista” (BLANDIN, 1990, p. 73, minha tradução, meu grifo).

Cabe lembrar que as NTIC não são necessariamente mais relevantes ou mais eficazes do que as mídias tradicionais em qualquer situação de aprendizagem. Mas é preciso também não esquecer que, embora estas técnicas ainda não tenham demonstrado toda sua eficácia pedagógica, elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação (BELLONI, 1999).

#### 4. Mediatização: da tecnologia à comunicação educacional

Neste contexto de transformações socioculturais provocadas pela disseminação das tecnologias “da inteligência”, a *mediatização* das mensagens pedagógicas está no coração dos processos educacionais, merecendo este novo conceito que nos detenhamos um pouco em sua significação.

Tomando como dada a tarefa prévia de definição dos objetivos pedagógicos e elaboração dos currículos, isto é, a definição apropriada dos conteúdos, podemos agrupar os problemas colocados pela mediatização em duas grandes vertentes: de um lado, a seleção dos meios mais apropriados para determinada situação de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos pedagógicos e didáticos previamente definidos, as características da clientela e acessibilidade aos meios; e de outro, a elaboração de um discurso pedagógico adequado a estes componentes e às características técnicas dos meios escolhidos.

*Mediatizar* significa, então, codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido (por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma), respeitando as “regras da arte”, isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico (BLANDIN, 1990, p. 90).

Do ponto de vista da produção de materiais pedagógicos, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento autossuficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente.

Do ponto de vista mais amplo da concepção de unidades de cursos de aprendizagem aberta e autônoma, presencial ou a distância – ou seja, desde a perspectiva do processo educacional como um todo – mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem

ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação e implementação de estratégias de utilização destes materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino.

As TIC, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua “domesticação” para utilização pedagógica. Suas características essenciais – simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações – são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática.

#### 5. Novos professores, outros alunos

Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente muitas vezes despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação das TIC ao cotidiano escolar. Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos, “estão em outra” (BABIN, 1989), são outros, têm uma relação diferente com a escola.

Abre-se um novo e vasto campo de pesquisa, que diz respeito aos “modos de aprendizagem mediatizada” (PERRIAULT, 1996b, p. 241). Este novo campo, necessariamente interdisciplinar, tem que considerar os dois principais componentes dessa nova pedagogia: a utilização cada

vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por um lado, e, por outro, o redimensionamento do papel do professor. Papel este que, ao que tudo indica, tende a ser cada vez mais mediatizado. O professor tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e os alunos.

Os aspectos cognitivos, especialmente aqueles relacionados com a “autodidaxia”, por exemplo, são de extrema relevância para se compreender como funciona a autoaprendizagem numa situação de ensino mediatizado. Os novos “modos de aprender” são ainda uma incógnita para a maioria dos professores (PERRIAULT, 1996b).

A pesquisa sobre linguagens e potencialidades comunicacionais dos diferentes meios tecnológicos deve avançar nas tecnicidades sem perder de vista os objetivos ou fins da ação educativa: é fundamental encarar as tecnologias como ferramentas, como meios, o que inclui as máquinas, mas também os programas, e, sobretudo, os saberes, instrumentos intelectuais e verbais (TRINDADE, 1992). A introdução da imagem e seus suportes técnicos (a tela da televisão e do computador) no universo da palavra escrita suscita muitas interrogações ainda sem resposta. Como utilizar a imagem como fonte de saber? Como integrar este novo conhecimento adquirido pelos jovens frente às muitas telinhas? Não o conhecimento de um determinado conteúdo, mas a *competência específica de leitura de imagens e sinais eletrônicos* (BELLONI, 1998b).

Embora seja ainda uma utopia o aluno autodidata que espera encontrar no professor um parceiro na construção do conhecimento, a *autodidaxia* já é uma característica essencial dos modos de aprendizagem das crianças e jovens em sua relação com as máquinas de informação e comunicação, sendo, pois, fundamental que a formação de professores inclua este elemento novo.

Outro campo de pesquisa praticamente inexplorado no Brasil é a “andragogia”, o conhecimento das especificidades da aprendizagem do adulto, tema de enorme importância para a melhoria da quali-

dade e aumento da produtividade dos sistemas de ensino superior e formação continuada.

Também a sociologia da infância e da adolescência será de grande valia para a compreensão dos estudantes do futuro, no sentido de evitar a psicologização do processo educativo, que tende a favorecer uma visão individualizada do aluno como um receptor mais ou menos ativo, mas não crítico, de mensagens culturais produzidas por adultos.

Para enfrentar estes desafios o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares. Será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo (BELLONI, 1999). O professor terá que aprender a ensinar a aprender.

Cabe lembrar que este trabalho inscreve-se numa concepção de educação como autoformação, que supere a velha pedagogia da “educação bancária” que Paulo Freire tanto criticava. A partir desta perspectiva, considera-se que sem uma educação adequada de formação para a apropriação crítica desses dispositivos técnicos, corremos o risco de criar não uma sociedade de informação, mas uma sociedade de ciberexcluídos ou de cibernáufragos (MARTIN, 1998).

Para finalizar, gostaria de reiterar que a questão da integração das TIC aos processos educacionais transcende as questões puramente técnicas para se situar no nível da definição das grandes finalidades sociais da educação. Os fins e os modos desta integração dependem das escolhas da sociedade: deve a escola educar também para a cidadania ou só para a produção?

CAPÍTULO 3  
MÍDIA-EDUCAÇÃO  
ÉTICA E ESTÉTICA

*Você acha que se aprende com a TV?*

*Claaro!!! Você aprende a se vestir, a se comportar...tudo.*

*Você aprende tudo com a TV!*

CLÁUDIA, 10 anos

*Aprendi a ser mais politizada, a me ligar nos problemas mundiais.*

ANDREIA, 14 anos

*Aprendi que se deve sofrer para ser feliz no futuro e que se deve aprender a ganhar e a perder.*

JOSÉ, 20 anos

*Aprendi a esconder uma arma no cabelo.*

JULIANA, 15 anos

*Tudo sobre sexo!*

ANDERSON, 14 anos

*Até agora não aprendi nada!*

PATRICIA, 13 anos1.

### 1. O papel da TV no processo de socialização

Os exemplos acima revelam as diferentes leituras possíveis e os jovens fazem das mensagens da telinha. Em todas estas leituras encontramos um elemento comum: os jovens, em sua maioria, consideram que aprenderam algo importante e sério pela televisão. Para eles, a telinha tem uma legitimidade, como fonte de saber, semelhante à da escola. É, portanto, reconhecida como ator importante pelos próprios sujeitos desse complexo processo

A opinião majoritariamente positiva sobre a televisão como meio de informação e de aprendizagem e a assiduidade com que os jovens assistem à TV são os indicadores mais seguros da importância do papel da televisão no processo de socialização das novas gerações. Este processo constitui um poderoso fator de reprodução social e um mecanismo eficaz de controle. A sociedade perpetua-se através de um amplo processo de transmissão da cultura: o saber acumulado (a ciência e a técnica), os valores, as representações e as normas coletivas (as estruturas simbólicas) são apresentados às crianças e adolescentes como imagens e modelos idealizados. A criança vai incorporando estas imagens e modelos em sua experiência, utilizando-se deles em suas interações, aceitando-os ou recusando-os, testando seus próprios limites. A socialização é o resultado destas interações constantes do indivíduo jovem com seu meio ambiente. As interações características deste processo são mediatizadas principalmente, mas não exclusivamente, pela linguagem verbal, razão pela qual sempre baseamos nossas pesquisas na análise do discurso dos jovens sobre a telinha e suas mensagens.

Nas sociedades contemporâneas, (de economia globalizada quanto ao capital, mas localizada quanto ao trabalho) a importância dos meios de comunicação e, mais recentemente, das tecnologias de informação é muito grande em todas as esferas da vida social, com consequências claras para os processos culturais, comunicacionais e educacionais.

Certos setores da sociedade integram mais facilmente que outros as novas técnicas de produção, estocagem e transmissão de mensagens ou mesmo o meio mais frequentado pela maioria das pessoas em muitos países, a televisão. A escola, por exemplo, instituição especializada em socialização, ainda não absorveu as transformações nos modos de aprender de sua clientela, trazidas pela televisão, e já se depara com os laboratórios de informática, que vieram para ficar, com suas novas linguagens multimídias e potencialidades interativas.

Do ponto de vista da socialização das novas gerações, a cultura e a comunicação (mediatizadas por tecnologias cada vez mais sofisticadas e de funcionamento opaco para a maioria dos usuários) vão

se transformar: cresce a importância das “interações mediatizadas” e das mensagens simbólicas mundializadas, de um lado, enquanto de outro, tende a ocorrer uma perda de importância, ao menos relativa, das principais instituições modernas de socialização: a família, a escola e a religião.

Neste mundo de culturas fragmentadas e mundializadas, cabe lembrar uma evidência: a socialização das novas gerações, a produção e reprodução das estruturas sociais, especialmente das estruturas simbólicas, também se “deslocalizam”, transferindo parte do papel de orientador da criança, em sua iniciação no mundo dos adultos, para instâncias mundiais, produtoras dos múltiplos discursos que inundam nossos terminais (ou receptores) multimídia. Assim, as novelas brasileiras e mexicanas constroem, sistematicamente e com bastante eficácia, o imaginário de muitas mocinhas e rapazes pobres e menos pobres. Assim, as publicidades criam fenômenos de mídia ao lançar febrilmente um novo galã de cinema. Do mesmo modo, os jovens encontram personagens identificatórios nos jogos eletrônicos e criam seus próprios personagens nos jogos virtuais. E os exemplos são inumeráveis.

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Este processo de aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar. Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso – difundindo os valores e as normas consideradas comuns a todos em uma sociedade. A escola e a mídia desempenham o papel de guardiãs e difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social. Neste sentido, elas podem ser consideradas como instâncias reprodutoras das estruturas dominantes na sociedade e como produtoras de hegemonia.

A televisão tem um papel muito importante também na dimensão semântica do processo de socialização na medida em que ela fornece as significações (mitos, símbolos, representações), preenchendo o universo simbólico das crianças com imagens irreais (representando significações inexistentes no mundo vivido). Além disso, ela transmite também o saber acumulado e informações sobre a atualidade, fornecendo aos jovens uma certa representação do mundo. Ela apresenta, ainda, as normas da integração social, o que é evidente nas telenovelas e desenhos animados infantis, por exemplo, onde a “moral da história” é muitas vezes explícita e recorrente. As significações transmitidas pela televisão são apropriadas e reelaboradas pelas crianças a partir de suas experiências e integram-se ao mundo vivido no decorrer de novas experiências.

É preciso, porém, não exagerar a importância da televisão na vida das crianças. Propiciando uma comunicação unilateral, onde a criança é espectador – mais ou menos passivo, mas de qualquer modo nunca participante, isto é, podendo interferir no discurso da telinha – a televisão não substitui a comunicação intersubjetiva presente nas relações entre a criança e as pessoas que fazem parte de seu universo. A TV não substitui a intersubjetividade, mas fornece os conteúdos para as situações de interação entre a criança e os outros, especialmente a família e o grupo de pares. Neste, as mensagens da telinha são integradas aos jogos e brincadeiras, em que se manifestam as identificações, a distribuição de papéis e a discussão das regras do jogo, durante o qual se estabelece um complexo jogo de relações intersubjetivas de extrema importância para o desenvolvimento socioafetivo das crianças.

Também na família, nas quais os dramas dos folhetins televisuais servem muitas vezes como pretexto para a discussão de problemas-tabu (sexualidade ou drogas por exemplo), os significados do discurso televisual são reelaborados, incorporados pelos jovens em seus hábitos, seu discurso e comportamentos.

Apelando mais para as emoções do que para a racionalidade, a mensagem televisual é, em geral, mais icônica que discursiva e, talvez,

não o bastante simbólica para realmente influenciar a construção da identidade do indivíduo. A aprendizagem da criança frente à televisão, porém, tem formas singulares: é essencialmente uma aprendizagem por impregnação, isto é, involuntária, inconsciente, sem querer, sem saber. Aprendizagens fundamentais como a da língua materna, por exemplo, procedem em grande parte da impregnação, que é um aprendizado poderoso e eficaz sobretudo na pequena infância. Este tipo de aprendizagem é uma maneira de socialização porque há uma ação sobre atitudes:

A televisão modela as crianças porque favorece a criação de saberes implícitos que se manifestam às vezes na expressão espontânea na forma de jogos ou desenhos. A escola é um dos locais onde se pratica o jogo televisual de papéis. Cada um imita um herói segundo as regras que o grupo se atribui. Graças ao jogo, e pela “mise en commun” de implícitos televisuais, criam-se e reforçam-se concepções comuns [LURÇAT, 1983, p. 85, minha tradução].

O papel da televisão no processo de socialização será mais ou menos determinante segundo as diferentes formas de relação das crianças com o meio, a maior ou menor importância da ação dos outros atores, e o acesso a outras referências culturais. Sua importância no processo de socialização de cada criança varia, evidentemente, em proporção à importância e intensidade da ação das outras instâncias de socialização. É extremamente difícil avaliar a importância da televisão enquanto instituição de socialização, devido à complexidade deste processo, no qual a interiorização das normas e valores transmitidos depende também da aceitação ativa das crianças e adolescentes, que lhes atribuem – ou não – legitimidade.

## 2. Violência

A questão tem muitas facetas, todas complexas. Sem pretensão de esgotar assunto de tal complexidade, gostaria de analisar as mensagens

das mídias eletrônicas, especialmente a televisão, sob dois aspectos: os aspectos éticos e os aspectos estéticos, que nestas mensagens tendem a se confundir.

Muitas pesquisas têm revelado, de modo muitas vezes perturbador, o fascínio exercido por imagens de violência para os jovens do mundo inteiro. Os sucessos de bilheteria de certos produtos do cinema hollywoodiano são outro indicador inquietante. Nossas pesquisas mostraram que as considerações ligadas à estética da violência são importantes para explicar este sucesso. Novas linguagens, novos ícones, novas formas de comunicação, em que a violência é ao mesmo tempo tema e linguagem (conteúdo e forma): os filmes do cineasta *expert* na estetização da violência, Quentin Tarantino podem ser considerados como uma sofisticada metalinguagem e, justamente por isso, seu poder de persuasão tende a ser muito maior.

A estética da violência é uma das fórmulas de maior sucesso da TV e do cinema pós-TV. A repetição *ad infinitum* dessas fórmulas leva à padronização globalizada dos diferentes gêneros televisuais, tanto do ponto de vista ético (dos significados valorativos) quanto do ponto de vista estético (da composição técnica das narrativas). O sucesso da violência como estilo estético e como símbolo ou metáfora do mundo contemporâneo parece incontestável: os números de audiência e bilheteria o comprovam. Em termos estéticos, a repetição e o uso abusivo destas figuras de estilo tendem a banalizar o efeito no espectador, que acaba achando engraçadas as cenas de terror. O que não diminui o sucesso e, de certa forma, inocenta a violência. Do ponto de vista ético, o exemplo da violência real e fictícia, representada e repetida sem cessar na TV nossa de cada dia, acaba construindo uma realidade (virtual e longínqua) cheia de guerras, explosões, brigas e mau-caratismo que obscurece a compreensão da realidade imediata (material, de fato), cujos problemas e situações concretas demandam nossa atenção e atuação. A visão do mundo perigoso lá fora, lá longe, nos remete à falsa segurança e felicidade de nosso mundo, consolando-nos de nossas misérias cotidianas e dificultando

o exercício da autonomia de cada um de nós como sujeitos de nossa história [BELLONI, 1998a, p. 44].

A passagem da violência virtual em que não há limites e pode-se tudo sem consequências, para a violência real das ruas, das gangues e dos estádios é, portanto, muito fácil, sobretudo porque do ponto de vista ético o excesso de imagens violentas na TV, característica antiga de nossa paisagem audiovisual, tende a naturalizar e a legitimar o uso da violência como meio de resolver conflitos. Tudo isto ocorre, não percebamos de vista este horizonte, num mundo globalizado, de capitalismo radical, onde a cultura dominante é o consumismo, o individualismo chegou ao paroxismo do narcisismo social, muito bem expresso nas publicidades de produtos para a beleza e a elegância, que identificam felicidade com mercadoria (BELLONI, 1992a, 1994, 1998a e 1999b; CALLIGARIS, 1996; CANCLINI, 1995a).

A análise do discurso das crianças sobre situações de violência nos programas de televisão mostrou-nos que elas percebem com clareza a divisão maniqueísta do mundo que lhes é proposta, e também a relação entre o uso da violência e a defesa dos valores socialmente dominantes, identificados genericamente com o “Bem”, contra forças destrutivas do “Mal”. Em seus julgamentos sobre os atos de seus heróis, nossos jovens sujeitos tendem a justificar o uso da violência como meio legítimo de resolver conflitos, desde que usada em defesa de fins considerados “nobres”, do “Bem”, identificado com a sociedade, o país, a ordem ou a justiça.

A distinção entre o real e o fictício no discurso televisual é quase sempre bem percebido, mesmo entre os menores (7 a 8 anos), e esta distinção parece ser um meio de exorcizar o medo provocado por personagens maléficos e situações de extrema tensão. Encontramos, porém, um significativo grupo de crianças com uma percepção ambígua desta questão, que confessam a forte sensação de medo provocada pelas mensagens.

A violência física (lutas corporais, mortes violentas, ferimentos, explosões, tiroteios, tortura) tende a ser encarada como um elemento

natural, comum, presente na vida cotidiana, confirmando a tese da banalização da violência como resultado da recorrência de mensagens de violência nas mídias.

Para coroar o sucesso da violência midiática, pudemos observar que, para muitos de nossos jovens, a violência aparece como sinal de coragem, de valor (especialmente para os meninos, mas não só), a não violência sendo conotada como signo de covardia e caminho para a derrota e a frustração (BELLONI, 1992a, p. 16).

As mensagens violentas também têm efeito desestabilizador no grupo de pares em situação de sala de aula (nossa situação de pesquisa). Mesmo quando a violência não é tematizada claramente, a não ser por uma minoria que a critica, ela está presente, atuando sobre as crianças: a agitação na sala de aula é bem maior após o visionamento de videoprogramas violentos, tornando mais difícil a realização de atividades cooperativas de aprendizagem.

Num país de profundos contrastes sociais, minado pela miséria e pela ignorância, a violência acaba sendo percebida como meio legítimo de sobrevivência. Esta consideração é, no entanto, válida apenas do ponto de vista individual, exatamente como nas mensagens da telinha. Ações coletivas para resolver problemas não fazem parte do discurso dos jovens, coerente com a moral predominante no discurso televisual.

O fascínio exercido por mensagens televisuais violentas é muito grande, o que, acrescido à crença de que a televisão reflete a realidade, confere às mensagens da telinha um alto grau de credibilidade e legitimidade.

A crença de que a televisão reflete, como um espelho, a realidade violenta que vivemos parece ser uma ideia aceita por muitos jovens, mas também por adultos. A participação – mediatizada pela TV – nos conflitos mundiais, por exemplo, dá ao telespectador a impressão de viver num mundo violento, mesmo quando ele mora numa pacata cidade do interior. Para a maioria, que vive nos grandes centros urbanos, esta impressão é confirmada pela violência real. É preciso

relativizar esta questão: mesmo vivendo em cidades violentas não somos testemunhas ou vítimas de situações violentas todos os dias [BELLONI, 1992a, p. 17].

As considerações acima mostram a dupla ilusão criada pela telinha onipresente: a ilusão de que a televisão reflete o real de modo realista e de que esta realidade é terrivelmente assustadora, cheia de violência que nos ameaça, mas que finalmente somos felizes em viver de modo tão tranquilo.

A recorrência de imagens violentas na TV faz com que violência física tenda a ser percebida como natural, como meio eficaz de resolver conflitos, como modo “natural” de brincar e interagir com os pares. Também pudemos observar que, para muitas crianças, a violência é valorizada como sinal de coragem e meio de obter êxito (ser um “vencedor”), a não violência sendo muitas vezes percebida (especialmente pelos meninos) como signo de covardia ou de fraqueza, provocando sentimentos de frustração e revolta.

O dito acima refere-se à televisão. Parece-me, todavia, que estas observações poderiam aplicar-se também às mais novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente aos jogos virtuais, com tons e, provavelmente, efeitos amplificados e radicalizados pela interatividade e pela virtualidade. A passagem da violência virtual recorrente e embelezada dos jogos de papéis onde tudo é permitido, para a violência real e cotidiana vai se revelar ainda muito mais fácil, sobretudo porque, como vimos, do ponto de vista ético, o excesso de imagens violentas, típicas de nossa paisagem audiovisual tornou-as de certo modo aceitáveis e legítimas representações da realidade<sup>1</sup>.

A crescente violência real ocorrida entre os jovens (na escola, no bairro, nos estádios) vem como um corolário natural de uma certa

1. Este texto já estava pronto quando ocorreu, em novembro 1999, num cinema de um *shopping center* da cidade de São Paulo, uma tragédia urbana que confirma a facilidade desta “passagem (do jogo virtual) ao ato (real)”: um estudante de medicina, 24 anos, entrou atirando no público que assistia a um filme de violência, repetindo gestos constantes em um jogo virtual, causando morte e ferimentos graves em várias pessoas.

lógica, a do capital, do mesmo modo que a realidade pode parecer apenas o “prolongamento do filme” segundo a lógica da indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1974) e, deste modo, esta violência difusa na sociedade inteira aponta para os cenários frankfurtianos mais pessimistas:

De fato, se o emprego da tecnologia do virtual possui a capacidade de expressar ainda mais as potencialidades do gênero humano, porém, os fins que imperam através da sua utilização contribuem muito mais para o enfraquecimento da experiência e para o deslocamento da libido para as representações de objetos virtuais e não para seres humanos, recrudescendo a coisificação do próprio ego e a fetichização das relações sociais [ZUIN, 1999, p. 5].

### 3. Sexualidade

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

A análise de muitos exemplos de um dos tipos de telenovela mais bem-sucedidos na TV Globo, no Brasil dos anos de 1980, (a “novela das sete”, que mistura cenas cômicas com situações dramáticas e se dirige aos mais jovens) revelou-nos algumas estruturas significativas bastante recorrentes na construção de uma representação radicalmente moderna dos papéis de gênero: desestruturação familiar; conflito de gerações; liberação da mulher; apelo sexual muito presente; violência como tempero do sexo e uma forte valorização do corpo, da aparência física (BELLONI, 1990).

A repetição destas estruturas significativas ao longo de sucessivas telenovelas revela a dimensão uniformizadora da mensagem televi-

sual: independentemente das intenções e diferenças de cada autor, a narrativa vai sendo construída a partir das fórmulas de sucesso e, a cada repetição, o estereótipo é refinado, aperfeiçoando seu potencial comunicativo. É nesse sentido que podemos falar de circularidade e integração entre a produção e a recepção das mensagens. Os jovens percebem os valores contidos nos personagens, aceitando-os ou não, segundo uma combinação sutil e complexa de múltiplos fatores, ligados às representações dominantes em seu grupo sociocultural. As mensagens da telinha, porém, também agem por impregnação, de modo quase subliminar, pois o “conteúdo” é mascarado 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.

A sexualidade das crianças é atingida ou influenciada por mensagens de televisão em níveis e temáticas diversificadas e sutilmente trabalhadas, construídas sistematicamente a partir de conhecimentos científicos sobre os processos perceptivos e cognitivos (os mesmos mobilizados pelos processos pedagógicos e é assim que podemos falar de “pedagogia dos meios”). Nas novelas, os mitos fundadores da sociedade ocidental moderna burguesa são reelaborados continuamente, atualizados e adaptados às circunstâncias e modas do momento: papéis femininos e masculinos estereotipados, sacralizando a maternidade e o casamento, condenando à infelicidade as mulheres que não se encaixam no estereótipo, diabolizando o aborto, aceitando (e incitando à?) a maternidade adolescente como uma dádiva. Nos intervalos comerciais, as mesmas imagens se repetem, com predominância para imagens de mulher (às vezes de homens) como objeto sexual e usadas como apelo para que homens comprem um determinado produto. No Brasil, a paisagem televisual transpira sexo, de modo geral apresentado de modo aviltante para a mulher, as minorias, os adolescentes, para a pessoa comum que está na plateia, o telespectador.

A mais recente personagem feminina criada por um apresentador de TV para “mobiliar” e adornar seu cenário, a “Tiazinha”, alcançou

um sucesso tão inesperado que seu criador não o soube controlar. Mulher seminua, mascarada e brandindo um chicote num apelo claramente sadomasoquista porém debochado, “Tiazinha” deve ter tocado uma corda muito sensível no imaginário do homem brasileiro e, provavelmente, também de muitas mulheres ávidas de fugirem ao estereótipo da submissão doce e sensual.

A influência destas mensagens na construção do imaginário, do ideal de eu, na formação da personalidade da criança e do adolescente não é coisa fácil de detectar e muito menos, de medir, porém podemos observar, sempre que estamos em situação de pesquisa com crianças e adolescentes, que os personagens da telinha são conhecidos, povoam seu imaginário e são pretexto e oportunidade de discussão de temas importantes (tais como os ligados à sexualidade), sem necessariamente ditarem comportamentos. Outros elementos do universo de socialização estão presentes e funcionam como instâncias mediadoras. No entanto, estas outras instâncias socializadoras (escola, família, igrejas) também vão sendo penetradas e influenciadas pelas regras de estilo da mídia e perdem ou têm diminuído seu potencial crítico frente a esta lógica implacável de midiaticização que é igual à mercantilização. Assim, crianças são estimuladas desde a mais tenra idade a imitar danças plenas de conotações sexuais, pela própria família que já não percebe a contradição entre o legítimo da TV e a legitimidade estabelecida pela Igreja católica, por exemplo. Por outro lado, a própria Igreja católica rende-se cada vez mais às tentações midiáticas, espetacularizando seus ritos.

A novela, como o mito, deve dar ao telespectador fiel uma espécie de certeza de que a vida faz sentido. Ela lhe possibilita, através da ficção, a compreensão da condição humana e de sua própria vida. A telenovela não consiste simplesmente numa transferência de valores, autoritária e mecânica, mas ela estimula o telespectador a dar sentido e compreender melhor certos aspectos da vida (BELLONI, 1990).

Cabe aqui destacar um fato recorrente em várias de nossas pesquisas: as diferenças entre meninos e meninas frente às mensagens de violência da TV. Embora estas diferenças sejam menos perceptíveis

no discurso racional dos jovens (por exemplo, nas respostas aos questionários), elas tendem a se revelar com muita clareza nas atividades de expressão e de comunicação, realizadas com o grupo de pares, durante as quais pudemos observar comportamentos claramente distintos entre os meninos e as meninas com relação à violência e à agressividade: enquanto os meninos aderem com entusiasmo às propostas de dramatizar e imitar cenas de violência típicas das mensagens dominantes na telinha, as meninas mostram-se bem menos entusiasmadas, fazem comentários críticos e, muitas vezes, negam-se a participar de dramatizações em que os papéis femininos são secundários (a princesinha a ser salva pelo herói) ou simplesmente de cenário, por exemplo, as coristas que dançam ao fundo da cena principal onde o herói vive aventuras de luta e de coragem física (BELLONI, 1990, 1992a e 1999c).

Estas diferenças de gênero na apropriação e reelaboração das mensagens televisuais relativas à violência são extremamente importantes, pois significam a reprodução e reforço dos padrões dominantes (cabe aos homens a violência e a coragem física), possivelmente com consequências perversas para a autoestima das crianças dos dois sexos: as meninas, por não acharem personagens identificatórios nestas mensagens, e os meninos por se sentirem forçados constantemente a se comportar de modo agressivo para corresponder ao padrão.

Esta diferença de reações e comportamentos quanto à violência começa muito cedo, já na pré-escola foi possível observá-la. Em nossa pesquisa sobre o uso do vídeo como ferramenta pedagógica na pré-escola, esta diferença de comportamentos entre os meninos e as meninas apareceu somente no único encontro em que utilizamos um videoprograma da TV comercial (*Os Cavaleiros do Zodíaco*). Não foram observadas diferenças significativas de gênero em nenhuma das outras situações de aula nas quais usamos videoprogramas pedagógicos, voltados para o desenvolvimento de aspectos cognitivos (trechos do programa *O Castelo Rá-tim-bum*, da TV Cultura de São Paulo). Isto significa que, frente a outros temas “mais neutros” (matemática, poesia) não se observam distinções de gênero na forma de

apropriação e reelaboração das mensagens da telinha pelas crianças. No encontro, durante o qual as crianças visionaram e desenvolveram atividades de dramatização sobre *Os Cavaleiros do Zodíaco*, muitas meninas rejeitaram o programa já no visionamento e recusaram-se a participar das atividades. Onde a maioria das crianças era do sexo masculino, as dramatizações foram um sucesso e algumas meninas acabaram aceitando participar. Em outras turmas, onde as meninas eram maioria, houve diferentes situações de conflito: as meninas propuseram e desenvolveram outras atividades sem relação com o videoprograma (canções de Natal, pois era dezembro), ou simplesmente a estratégia não funcionou e não houve dramatização (BELLONI, 1999c e 1997).

Muitos outros indicadores mostraram-nos o quanto as mensagens da televisão são importantes na formação das crianças, especialmente com relação aos papéis femininos e masculinos e, portanto, à sexualidade. A repetição incessante de estereótipos acaba por transformá-los em modelos de comportamentos padronizados e, na maioria dos casos, conflitantes com as possibilidades dos espectadores mirins. A frustração inconsciente, acumulada em muitas sessões da telinha, acaba por aflorar em comportamentos socialmente indesejáveis, inclusive de modo violento.

#### 4. Educação para as mídias

Cabe, então, a pergunta de Olivier Mongin (1998): “Pode-se mostrar tudo nas telas?”. E tentar formular a melhor resposta possível a esta questão: a educação para as mídias ou mídia-educação, não importa o nome, esta missão – da sociedade, do Estado, da escola – urgente há mais de dez anos é agora crucial. Apropriar-se das telinhas, dominá-las e a seus fantasmas, não se deixar dominar por eles. Este parece ser o caminho mais eficaz para a emancipação e a cidadania.

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 educá-los para a leitura crítica das mensagens de televisão. Somente a escola pode – teórica e praticamente – 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].

A educação para as mídias ou a mídia-educação, como preferem alguns, constitui-se, neste contexto de fim de século saturado de tecnologias de informação e comunicação, como uma condição *sine qua non* para a realização de uma cidadania plena:

A capacidade de a sociedade controlar o poder massificador e manipulador da mídia – especialmente a televisão na esfera política – passa necessariamente por dois caminhos, ambos relacionados com a educação: de um lado, a educação para a mídia, buscando formar o receptor crítico, ativo, inteligente capaz de distanciar-se da mensagem midiática e exercer sobre ela seu poder de análise e crítica; de outro lado, a formação do comunicador, visando à qualificação plena do profissional não apenas competente, mas responsável, capaz de distanciar-se do imediatismo típico da mensagem midiática e de exercer sobre ela uma influência esclarecedora, realmente informativa – ética – escapando das armadilhas da manipulação fácil [BELLONI, 1995b, p. 35].

O conceito de *educação para as mídias* está longe de alcançar unanimidade entre os especialistas. Para alguns, “esta fórmula parece desajeitada (*maladroite*) porque ela insinua *a priori* uma suspeita so-

bre as mídias. Alguns preferem ‘mídias na educação’” (GONNET, 1997, p. 14). Para outros, a expressão é estreita, pois se limita aos meios de comunicação, reduzindo aos dispositivos técnicos uma educação que deveria incluir a comunicação em geral como processo cultural típico da humanidade. Mas aí cabe a pergunta epistemológica: em um tal nível de generalidade, qual a validade científica, o valor heurístico e o interesse prático de um conceito?

Nossa preocupação com relação a definições e concepções neste novo campo de saber e de intervenção explica-se pela necessidade de integrar aos processos educativos o uso das novas (e velhas) tecnologias de informação e comunicação, dentre as quais a televisão continua sendo a mais frequentada pela maioria dos jovens e crianças<sup>2</sup>.

A ideia fundamental que se destaca destas definições e experiências de educação para a mídia é a necessidade de integrar os meios de comunicação à escola, do ponto de vista dos novos modos de expressão que eles introduzem no universo infantil – a “linguagem televisual” –, não apenas como instrumento pedagógico, mas sobretudo como um novo objeto de estudo. A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura,

2. Há autores brasileiros que utilizam o termo “educação para os meios de comunicação”, a tradução ainda não é unânime no Brasil, para *media education* em inglês, ou *éducation aux médias*, em francês ou ainda *educación en los medios*, na Espanha. Eu prefiro utilizar o termo “mídias” por ser consagrado pelo uso mais corrente, além de ser mais conciso. Cabe aqui uma observação de ordem semântica: literalmente, “mídia” significa meios, é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina “media”, plural de “medium” que quer dizer meio. No Brasil, este termo parecia adequado até o final dos anos de 1980, por duas razões: primeiro, porque definia o fenômeno por aquele elemento que lhe dá a característica essencial – o veículo, o suporte técnico, a máquina (a característica “de massa” é secundária na medida em que não é típica das sociedades contemporâneas. Afinal não foram importantes fenômenos de comunicação de massa as tragédias gregas da Antiguidade?); segundo, porque era assim que a mídia se autodenominava, incluindo neste substantivo coletivo todo o vasto e complexo sistema de comunicação. Durante os anos de 1990, pudemos observar uma evolução em direção ao neologismo *mídias*, um duplo plural, que parece ter a função de ampliar e tornar flexível o conceito.

por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil [BELLONI, 1991, p. 41].

A responsabilidade dos sistemas educativos frente a este novo desafio é considerável: será preciso formar os educadores para esta tarefa e também promover o desenvolvimento dessa “nova disciplina universitária, as ciências da informação e da comunicação que se encontra, de fato, no cruzamento destas reflexões e tenta estruturar o conjunto destas questões” (GONNET, 1997, p. 9, minha tradução).

Este novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo no mundo inteiro, desde os anos de 1970, a *mídia-educação*, ou educação para as mídias, tem objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação.

As primeiras noções deste campo, definidas nos anos de 1970, em reuniões de especialistas da UNESCO, já incluem a ideia de que *a mídia-educação é condição sine qua non para a educação para a cidadania*, sendo por isso um meio de democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e de compensação das desigualdades sociais (BELLONI, 1991 e 1995b). Considero esta perspectiva – mídia-educação como instrumento de construção da cidadania – como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras, inclusive uma formação de professores mais atualizada e em acordo com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações.

Da escola paralela ao ciberespaço, a importância das mídias eletrônicas só tem feito crescer de modo inevitável e com proporções exponenciais. A televisão aparece neste final de século como emblema de uma época e as redes como o último grito das tecnologias de informação e de comunicação.

Neste contexto de modernidade radical, de ambivalência entre o global e o local na construção do mundo vivido e refletido, de obsolescência rápida dos saberes e das técnicas, o papel da escola em todos os níveis é cada vez mais a formação do cidadão competente para o futuro. Como formar o cidadão frente à influência avassaladora da mídia e no quadro de uma cultura pós-moderna fragmentada e fragmentadora? Qual o papel da escola neste processo? Quem, mais uma vez, educará os educadores? E quem forma os comunicadores?

Para construir a cidadania pós-moderna é necessário resgatar as origens e os significados da cidadania na sociedade moderna, chegar às suas raízes iluministas. Para a formação do indivíduo emancipado será preciso reiluminar a modernidade, colocando os ideais das luzes sob as luzes dos refletores para ver se eles resistem ao charme da *mídia*. A educação para a cidadania significa neste contexto resgatar os ideais de democratização do conhecimento e da informação como instrumentos de emancipação. Isto implica acreditar na emancipação sem absolutizar o progresso.

## CAPÍTULO 4

# REFLEXÕES SOBRE A MÍDIA\*

*Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação. O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre as pessoas, mediatizada por imagens.*

GUY DEBORD, *LA SOCIÉTÉ DU SPECTACLE*, 1971

### 1. Introdução

Muitas são as maneiras possíveis de abordar o fenômeno “comunicação de massa”, muitos os pontos de vista a partir dos quais se organizam estudos e pesquisas. Podemos, por exemplo, analisar este fenômeno sob o enfoque de suas funções econômicas e de suas ramificações com a indústria pesada de equipamentos eletrônicos. Isto fez, por exemplo, Mattelart (1978), cujos estudos colocaram em evidência a magnitude dos interesses econômicos em jogo na produção de bens “culturais” e seu caráter absolutamente industrial, dependente das regras técnicas da produção. Ou bem podemos estudar a função tipicamente política de manipulação do comportamento eleitoral realizada quase com perfeição pelos meios de comunicação. O exemplo mais notório deste tipo de manipulação são as pesquisas de intenção de voto, cuja divulgação atua com fator de influência sobre a opinião dos eleitores indecisos nas campanhas eleitorais modernas.

\*. Texto de discussão da série Sociologia, do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, 1998.

Podemos, também, pensar a “mídia” como parte de um sistema muito complexo – as sociedades industriais altamente tecnificadas – e, como tal, desempenhando funções específicas: econômica, política, ideológica, educativa. E, então, teremos que estudar os resultados, buscando verificar a eficácia da mídia no desempenho daquelas funções.

Podemos, ainda, estudar este fenômeno do ponto de vista do artista, e analisaremos o aviltamento da criação artística submetida às regras da produção industrial. A obra de arte – que sempre foi mercadoria – é agora produzida em série e reproduzida ao infinito pela fria eficiência da máquina. A produção cultural é coletiva e estandardizada, deixando pouco lugar à criação original e individual e à arte popular. A repetição pela mídia banaliza a informação na medida em que atribui a todos os eventos a mesma importância, conferindo a tudo um “ar de semelhança”. As noções de “cultura de massa” e “indústria cultural” são exemplos desta abordagem, que privilegia um dos aspectos essenciais da questão – a mensagem, o emissor e suas regras – deixando de lado o estudo do receptor da mensagem, sua diversidade e formas de assimilação e resistência. Este privilégio da análise da produção da mensagem vem do próprio suposto teórico, que é a consideração do público receptor como uma “massa” de indivíduos atomizados absolutamente dependentes do sistema e produzidos por ele. A ideia de “massa” aqui se opõe à noção de “público”, que define o leitor consciente e participante do jornal político típico do século XIX europeu e americano, que forma a “opinião pública”.

Nosso objetivo não é discutir a contribuição destas análises para a compreensão do problema, mas levantar algumas questões que nos parecem importantes sobre outros aspectos deste fenômeno, que nos compêndios acadêmicos se convencionou chamar “comunicação de massa”, mas que se autodenomina “mídia”.

Uma destas questões diz respeito ao caráter eletrônico da mídia, o caso da televisão, sobretudo. E, então, trata-se de saber *como* a televisão age sobre o desenvolvimento das crianças, por exemplo, já

que parece irreversível o importante papel desempenhado pela “babá eletrônica” na vida cotidiana das jovens gerações. Além de babá, a televisão atua como professora, como conselheira e, provavelmente, como companheira. As análises mais conhecidas são contraditórias e parciais. Os psicólogos americanos, por exemplo, tendem a minimizar a influência da televisão sobre comportamentos infantis, mas seus estudos baseiam-se sobretudo nos conteúdos dos programas.

Do ponto de vista sociológico, todavia, e esta é outra questão, ainda mais importante do que os conteúdos transmitidos pela televisão – estimuladores de comportamentos não desejáveis socialmente, violentos, obscenos, imorais – parece ser o tempo que as crianças gastam em frente à telinha, durante o qual não *agem nem interagem*, o que, do ponto de vista da psicologia genética, significaria que elas não aprendem.

Marie Winn (1977), uma jornalista americana estudiosa do assunto, afirma que a televisão age como uma droga sobre as crianças menores (idade pré-escolar), tendo chegado a estas conclusões após análise de inúmeras pesquisas e de muitas entrevistas com pais, professores e psicólogos, além, é claro, da observação de crianças. Ela considera que as crianças entram numa espécie de “êxtase” semelhante ao estado de entorpecimento provocado por soníferos e tranquilizantes. Este assunto é por demais complexo e ainda pouco estudado para podermos afirmar certezas desse quilate. Existem muito mais perguntas do que respostas. Por exemplo, quais as consequências para o desenvolvimento geral da criança – socioafetivo, intelectual e mesmo físico – do tempo demasiado prolongado frente à televisão. Como as crianças percebem e assimilam, ou não, as mensagens que lhe são transmitidas. Podemos supor, por hipótese, que as crianças menores simplesmente não assimilam os conteúdos, percebendo apenas uma sucessão de estímulos visuais e sonoros cuja reordenação elas realizam sob bases que diferem totalmente daquelas que presidiram a produção de mensagem e que são – talvez – percebidas pelos adultos.

Buscamos, neste trabalho, refletir sobre alguns aspectos essenciais do fenômeno em questão a partir de dois eixos centrais: 1) a consi-

deração da mídia como um dos elementos deste *ambiente técnico* em que estamos envolvidos e que fornece estímulos muito diferentes dos encontrados na natureza; 2) o caráter *organizado* das sociedades contemporâneas em que tudo, até mesmo a satisfação dos *instintos* humanos, parece obedecer às regras de produção industrial.

Sendo a mídia um fenômeno típico das sociedades industriais mais desenvolvidas, embora atingindo todo o planeta – transformado em “aldeia global” – nossa análise refere-se àquelas sociedades. O leitor não encontrará considerações sobre o terceiro mundo, o imperialismo cultural e outros lugares-comuns do pensamento populista tão em voga hoje em dia. Consideramos que é preciso compreender as regras de produção desse discurso ideológico ininterrupto da mídia que invade nossa vida cotidiana. E estas regras são produzidas nos países desenvolvidos.

Dois pressupostos orientam estas reflexões e precisam ser explicitados: a televisão (incluindo todas as utilizações do videocassete) é tomada como o veículo principal do vasto conjunto da mídia, seu elemento técnico mais avançado ainda não superado; e a criança é considerada como uma categoria social com características específicas, das quais as mais importantes são seu estado de formação, de sujeito do processo de socialização, e sua situação de dependência econômica e civil.

## 2. A primazia da técnica

Vivemos num ambiente cada vez mais *técnico* e menos *natural*: árvores, animais, riachos e pedras – a natureza – vão sendo substituídos por automóveis, fliperamas, telefone e *video games*, objetos técnicos de todos os tipos e com as mais variadas funções e utilidades. Este mundo *técnico* inclui tudo o que é produto da aplicação da técnica, da mais simples ferramenta ao mais sofisticado equipamento industrial, da poltrona ao microcomputador doméstico. E neste mundo reina a deusa máquina.

Temos máquina para tudo na sociedade contemporânea – sobretudo nos países ricos, mas cada vez mais em nossas sociedades

subdesenvolvidas. A complexa maquinaria industrial é apenas uma pequena parte (um aspecto) do imenso conjunto de máquinas que povoam a vida cotidiana nas cidades em quase todo o planeta e mesmo nas zonas rurais dos países desenvolvidos.

Esta crescente presença de objetos técnicos mediatizando as relações dos homens entre si e com a natureza acompanha uma tendência à secularização e uma maior racionalização nas formas como o homem percebe o mundo. O crescente domínio da natureza, resultante do conhecimento científico e de suas aplicações técnicas, demonstra todos os dias, irrefutavelmente, à maioria dos homens, a insuficiência das explicações místicas. As crenças religiosas vão dando lugar à informação. Uma nova crença vem predominando no mundo moderno: a crença nos poderes limitados da ciência e da técnica e em seu papel fundamental para o progresso e melhoria da vida social. *A máquina é o novo ídolo e a televisão é seu arauto.*

Costuma-se situar o início desse processo de secularização nos séculos XVII e XVIII, com o Iluminismo e o Racionalismo, sobretudo na França com a publicação da “Enciclopédia”, que pretendia colocar ao alcance de todo o cidadão alfabetizado os conhecimentos básicos de todas as ciências. Estes movimentos intelectuais punham em questão os dogmas católicos dominantes quanto ao conhecimento. O que outrora era um debate erudito, pelo qual os filósofos buscavam demonstrar que a razão era suficiente ao homem para o conhecimento da natureza, prescindindo, assim, da revelação divina, é agora uma crença generalizada, dominante na sociedade contemporânea. Na era das armas nucleares, da conquista espacial e dos bebês de proveta – tudo isso em nossa casa pela televisão via satélite –, a ciência e seus desdobramentos técnicos penetram a vida cotidiana, fazendo com que a natureza perca seus mistérios e a religião sua importância para a compreensão do mundo. Este desencantamento não implica o fim das religiões. Muito pelo contrário, nada parece demonstrar uma diminuição da religiosidade no mundo atual. A religião, porém, não fornece mais as explicações para o mundo. Este é o papel da ciência.

Nesta sociedade povoada de homens e de máquinas, a técnica mediatiza (e, por consequência, modela, “dá forma”) as relações humanas. Não só no mundo do trabalho o homem produz através da máquina, mas também no campo das interações pessoais ou da transmissão cultural, os objetos técnicos são os intermediários entre os homens. O homem está menos presente em suas ações. Definitivamente separado do processo de seu trabalho pela produção industrial, o homem comunica-se à distância através do telefone e cristaliza sua fala e sua imagem em fitas magnéticas, que se transformam em mercadoria consumida por outros homens.

A utilização das máquinas para a produção é antiga e já mereceu atenção de grandes pensadores, a começar por Marx no século XIX. O que é novo na sociedade atual não é a mecanização do trabalho, mas a mecanização da vida em geral, da esfera privada da vida social: o lazer, a cultura, a vida doméstica. O homem moderno, urbano e “racional” passa durante seu dia de uma máquina a outra para trabalhar, transportar-se, preparar seus alimentos, conversar, divertir-se e até para namorar.

Todos os instantes da vida se acham cada vez mais penetrados (pelas técnicas): vasto fenômeno que não cessa de crescer, de impregnar mais novos setores da vida, do trabalho, do lar, da rua e dos lazes. O homem está submetido a milhares de solicitações, excitações, estímulos outrora desconhecidos. Assim o conjunto destas técnicas cria, instala, torna mais espesso a cada dia em tomo dele o que chamaremos globalmente de *ambiente técnico* [FRIEDMANN, 1966, p. 12, minha tradução].

Evidentemente a substituição gradativa do ambiente natural (povoado de seres vivos) pelo ambiente técnico (onde o homem está cercado de objetos técnicos) vai ter efeitos nos modos de pensar, de perceber, de compreender e de sentir. Os códigos indispensáveis para compreender este ambiente técnico são necessariamente diferentes daqueles exigidos para a compreensão da natureza. As habilidades e aptidões necessárias para operar as máquinas diferem fundamental-

mente daquelas necessárias para viver num ambiente natural, para relacionar-se com a natureza.

Estas questões têm consequências diretas e inelutáveis nos processos de transmissão cultural e de socialização das novas gerações.

### 3. A sociedade organizada

A sociedade contemporânea é cada vez mais organizada, tudo deve ser produzido em escala industrial e, por isso, tudo tem que ser planejado, medido, racionalizado. A organização, baseada numa racionalidade instrumental – isto é, regida por regras técnicas, operacionais – há muito extrapolou o mundo do trabalho para atingir a vida privada do indivíduo. O tempo livre – o tempo do não-trabalho, quando o indivíduo está supostamente livre para fazer o que quiser – está também penetrado pela organização industrial: o lazer e a consciência, tudo é produzido industrialmente.

Se tomarmos as definições de Habermas (1973), podemos dizer que a esfera social da *interação*, que compreende as relações entre os homens baseadas em sistemas de normas e valores, a dimensão simbólica da vida social, que inclui a arte como a política, está sendo invadida, organizada a partir de uma racionalidade instrumental típica da esfera do *trabalho* e sujeita a regras derivadas das exigências técnicas da produção industrial.

Isto significa que as relações humanas – da família às questões de Estado, passando pelos produtos culturais – não obedecem mais a esquemas de consenso, baseados em crenças e valores comuns, ou ao jogo de interesses entre os diversos grupos sociais. A sociedade organizada evita crises, isto é, garante o equilíbrio social, buscando a adesão dos indivíduos ao sistema através de compensações materiais (*welfare state*), e busca legitimar-se a partir de um discurso ideológico – tecnocrático – que demonstra “cientificamente” que o sistema funciona com perfeição a partir de regras técnicas.

No século XIX, a ideologia liberal apresentava as regras do capitalismo como leis “naturais”, logo irrefutáveis, e imutáveis. No capitalismo

avançado de nossos dias, a explicação passou a ser técnica: as leis “naturais” que regiam o capitalismo clássico foram substituídas por “regras técnicas” estabelecidas cientificamente, e, por isso, inquestionáveis. Este discurso tecnocrático é certamente uma ideologia e, portanto, uma forma de (falsa) consciência do mundo. A realidade social é certamente demasiado complexa para ser regida por regras meramente técnicas. Porém, enquanto ideologia dominante legitimadora do sistema capitalista, este discurso tende a adquirir certa materialidade, concretude, na medida mesma em que ele influencia comportamentos humanos.

Para Marcuse (1968, p. 21), nas sociedades industriais avançadas, o aparelho de produção tende a se tornar totalitário na medida em que ele determina, ao mesmo tempo que as atividades, as atitudes e aptidões que a vida social exige, as aspirações e necessidades individuais. A técnica possibilita novas formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes na medida mesmo em que elas são também mais agradáveis. A sociedade unidimensional – na qual a dimensão técnica invade todos os domínios públicos e privados – produz homens unidimensionais, cuja linguagem, pensamento e sensações são reduzidos a uma dimensão operacional.

Toda sociedade reproduz sua cultura (normas, valores, regras explícitas ou subjacentes, modos de organização da experiência) no indivíduo, sob a forma de personalidade. Para Durkheim, a personalidade é o indivíduo socializado. Pensadores tão diferentes como Durkheim e Marx concordavam, no século XIX europeu de florescimento do capitalismo clássico, que o homem e sua consciência são produtos da sociedade. O homem é um ser social e isto significa que ele é o resultado de sua sociedade. O processo de socialização, realizado pela família, escola e outras instituições sociais, influi sobre o indivíduo para que ele se *conforme* às normas sociais dominantes, ao mesmo tempo em que lhe transmite os conhecimentos técnicos acumulados pelas gerações anteriores e desenvolve habilidades necessárias para sua adaptação ao sistema social e econômico.

Nas sociedades industriais avançadas a socialização será organizada socialmente e a consciência vai ser produzida industrialmente. Para

Enzensberger (1973), o rádio, o filme, a televisão, a publicidade, todos os produtos da “indústria cultural” fazem parte do conjunto de instrumentos deste “modelamento dos espíritos” que é uma característica fundamental destas sociedades. É preciso não esquecer, segundo este autor, que estes instrumentos de produção da consciência são meios de dominação, a serviço da disseminação dos valores da classe dominante e da perpetuação do sistema capitalista e da sociedade de consumo. Seus objetivos estão sempre em última instância ligados à indústria: é preciso garantir a adesão ativa do consumidor à mercadoria, e isto implica sua adesão ao sistema como um todo: político, econômico, cultural.

As sociedades contemporâneas são técnicas e industriais e estas características impregnam todas as esferas da vida social, invadindo o espaço privado, antes domínio do indivíduo e de sua família.

O processo de socialização – a formação das novas gerações – e a transmissão cultural em seu conjunto são também modelados por essas características. A família vai perdendo suas funções e a formação da personalidade do indivíduo (o indivíduo social) passa a ser tarefa de instituições e de especialistas (psicólogos, orientadores educacionais, médicos, assistentes sociais). A escola partilha cada vez mais com a mídia sua responsabilidade na socialização dos jovens e crianças: a televisão, em particular, preenche parte do tempo livre das novas gerações. Aumenta, assim, inexoravelmente, o controle da sociedade organizada, planejada, “tecnificada”, sobre o indivíduo. O controle social é então exercido sob múltiplas formas e através de instituições várias entre as quais a escola e mídia são as mais importantes.

As crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas aprendem mais com a televisão do que com os pais e professores. Como caracterizar e medir este mais? Mais informações, mais conhecimentos pontuais? Modelos de comportamento, opiniões políticas? Possibilidades de desenvolver sua sensibilidade? A televisão oferece tudo isso e muito mais. A televisão, ao pretender reproduzir o universo real em sua complexidade, constrói um simulacro do mundo em que o indivíduo acaba se encontrando, assumindo as imagens produzidas

como se fossem sua vida real. E estas imagens penetram a realidade, transformando-a, dando-lhe forma.

Se podem parecer ousadas as afirmações acima, não podemos deixar de nos render à evidência de que as crianças aprendem muito com a televisão. O que aprendem elas? Que discurso ininterrupto é este, captado distraída ou avidamente pelas crianças? Qual sociedade está refletida neste espelho mágico? Que homem esta sociedade está formando para o futuro: o mágico e romântico He-man vencerá o durão e realista Rambo?

#### **4.A sociedade de consumo: imagens do mundo ou um mundo de imagens?**

Costuma-se dizer que vivemos numa civilização da imagem que, com a difusão do cinema e da televisão, ter-se-ia tornado a base de comunicação entre os homens e da difusão de mensagens, substituindo-se a palavra escrita. Para Mc Luhan (1977a), essa passagem da “galáxia de Gutemberg” para a era eletrônica é resultado das invenções tecnológicas, que se impõem ao homem, transformando seus sentidos e seu pensamento. De fato, a televisão é apenas um produto da tecnologia, uma máquina que, ao ser inventada, exigiu que se inventasse também seu uso (valor) e acabou impondo-se ao homem, acorrentando-o ao lazer fácil e barato, à representação em lugar da experiência.

Não obstante seu determinismo tecnológico, Mc Luhan chama a atenção para um dos problemas mais importantes da sociedade moderna, já levantado por Adorno, Horkheimer e Marcuse: a similitude inexorável de tudo na sociedade industrial. Porque é de semelhança que Mc Luhan fala quando diz que o meio é a mensagem, ou que vivemos em uma aldeia global – afirmação aliás, que se realiza literalmente no Brasil. Com efeito, o discurso difundido cotidianamente pela televisão é tão uniforme, sob aparência de múltiplos formatos e conteúdos, que parece evidente que o importante não é o que se diz ou mostra na televisão, mas o próprio fato de as pessoas estarem

ligadas na televisão. *A forma não é mais a forma conteúdo, mas a forma do meio, que cativa as pessoas, ligando seus cérebros aos sinais luminosos da telinha.* Ou, ainda, o meio modela de tal modo todos os conteúdos a partir de uma mesma matriz básica que as mensagens só fazem repetir ininterruptamente o mesmo discurso fundamental: a ideologia da sociedade de consumo. As mensagens – sejam as novelas sejam as publicidades comerciais – são imagens aparentemente diferentes de uma mesma sociedade “idealizada” onde as pessoas são jovens e saudáveis, vivem felizes, consumindo mercadorias as mais variadas e resolvendo seus conflitos de maneira aparentemente racional, com uma violência cada vez mais sofisticada e a partir de uma moral extremamente individualista. A consciência do mundo que nos “passam” os personagens da televisão é o que Marcuse chama de “consciência feliz”, que acredita que o “real é racional e que o sistema satisfaz as necessidades”. A adesão (passiva?) da população a tal visão do mundo real daria para o filósofo do movimento jovem dos anos de 1960 a medida do novo conformismo, típico das sociedades modernas, em que a mídia – “esta mediação entre o senhor e o escravo” – divulga sem cessar imagens de um mundo onde a linguagem é funcional e o bem-estar é garantido.

As imagens do mundo difundidas pela mídia formam a consciência que os homens têm do mundo real e de seu papel neste mundo. Evidentemente, a mídia não é o único canal de transmissão da cultura, dos valores e das normas sociais. Sua influência, porém, atinge também os outros canais, outras mediações, como, por exemplo, a família. Sua importância varia de sociedade para sociedade. No Brasil, onde a “galáxia de Gutemberg” não chegou a se instalar efetivamente, a maioria da população passou diretamente da transmissão oral e pessoal para o rádio e a televisão sem passar pela palavra escrita. Isto, sem dúvida, acresce em nosso país a importância destes dois veículos de comunicação.

O discurso oral e a imagem formam o substrato da difusão de mensagens pela mídia. A imagem, sendo analógica ao real e diretamente decodificada, independentemente da linguagem, tem um

extraordinário poder de comunicação. Obviamente para o homem iletrado do campo ou da cidade é muito mais fácil compreender uma situação de novela de televisão do que um discurso tecnocrático sobre a economia, expresso numa linguagem que lhe é desconhecida (e que é mais típica do jornal impresso). Para as crianças, a exposição demasiado frequente a imagens, que nem sempre fazem sentido para o universo infantil, tende a modificar as formas de compreensão e expressão.

Os homens de todas as épocas sempre tentaram exorcizar o tempo através das imagens: os desenhos nas cavernas pré-históricas, as músicas egípcias, a escultura greco-romana, os retratos de reis e de nobres na Europa clássica são tantas provas desta vontade de transcender a morte e ficar para sempre cristalizado na representação de si mesmo. A escultura e a pintura, para além de suas origens religiosas, tiveram sempre uma função primordial: salvar o ser humano da destruição e da morte através de suas imagens, perpetuar o homem através de sua aparência. “O retrato e a estátua nos permitem evitar a morte espiritual – o esquecimento”. A fotografia veio revolucionar esta aspiração do homem, dando a todos a possibilidade de se perpetuar em imagens. Segundo Fulchignoni (1975), a grande originalidade da fotografia em relação à pintura está na “proclamação de sua objetividade essencial”: entre o objeto inicial e sua representação não mais se interpõe a subjetividade do artista (pintor, escultor) mas apenas a “inerte fisicidade” de um outro objeto – a máquina.

Pela primeira vez uma imagem do mundo exterior se forma automaticamente, sem a intervenção criadora do homem, segundo as leis de um determinismo rigoroso de carácter físico químico. Esta gênese automática revolucionou radicalmente a psicologia das imagens. A objetividade da fotografia conferiu-lhe imediatamente um poder de credibilidade que falta a qualquer pintura. Quaisquer que sejam as objeções de nosso espírito crítico em presença da imagem fotográfica, somos obrigados a acreditar na existência do objeto representado isto é, tornado presente no tempo e no espaço [FULCHIGNONI, 1975, p. 25].

Esta mesma “objetividade” da fotografia é atribuída às imagens de televisão, em menor escala, já que as obras de ficção e os chamados “efeitos especiais” são percebidos como tal. Mesmo a representação das situações ficcionais, porém, são produzidas na televisão sob formas aparentemente realistas dificultando a distinção entre ficção e realidade. A força da representação das imagens, suas possibilidades de analogia direta com objetivos conhecidos, fazem das mensagens televisuais e cinematográficas uma presença mágica e difusa que envolve o mundo da civilização industrial aos olhos das novas gerações. “Os sonhos entraram no circuito da economia”, diz ainda Fulchignoni. A indústria do imaginário – assim como a indústria da informação – é, com efeito, um dos ramos mais florescentes da chamada indústria cultural.

A mídia parece cada vez mais substituir com suas imagens factícias as experiências realmente vividas. Ao mundo real incorpora-se o mundo representado. E esta representação tem força real, possui esta objetividade material conferida pela técnica. As telenovelas, por exemplo, mimetizam a realidade da vida cotidiana, pelo jogo de seus atores, pelo “realismo” de suas performances, buscando provocar no telespectador a sensação de que o mundo real é o simples prolongamento daquele que acabamos de ver na telinha.

## 5. Consumidor: Eros ou Narciso?

O homem contemporâneo não mais acredita nos valores liberais e democráticos tão caros ao homem da sociedade capitalista clássica do século XIX, que cultivava as tradições do passado para basear nelas a construção do futuro. Segundo Christopher Lasch (1979), uma nova cultura, “a cultura do narcisismo”, domina a sociedade capitalista em sua dependência: descrente do futuro pela ameaça nuclear, o homem contemporâneo esquece seu passado e despreocupa-se com as novas gerações. Abandonando o futuro e voltando-se para o presente, o moderno Narciso preocupa-se consigo mesmo, com o prazer e a beleza do corpo, subjugado pela obsessão da velhice e da morte, orientado

para a sobrevivência e não para a posteridade. O homem abandona-se ao sistema, indivíduo se dilui na massa:

Tendo entregue suas habilidades técnicas às grandes empresas, ele (o homem americano) não pode mais prover suas necessidades materiais. A família perde não só suas funções produtivas mas muitos aspectos de sua função de reprodução; homens e mulheres não conseguem nem mais criar seus filhos sem a ajuda de especialistas qualificados [LASCH, 1979, p. 10].

A personalidade narcisista (que Lasch define como a “disposição de ver o mundo como um espelho, projeção dos próprios medos e desejos”) está diretamente relacionada com certos traços característicos da cultura contemporânea, tais como o medo de envelhecer, o fascínio pela celebridade, o medo da competição e o conseqüente declínio do espírito do jogo e a deterioração das relações entre homens e mulheres (LASCH, 1986).

O fantástico mundo de mercadorias – a outra faceta do trabalho industrial rotinizado – leva o homem moderno à submissão ao “sistema”. Produção e consumo de massa desencorajam o espírito de iniciativa e a autoconfiança, diminuindo a possibilidade de o indivíduo decidir a partir do seu próprio julgamento. A sociedade organizada estimula a dependência, a passividade, o estado de espírito de espectador.

A invasão pletórica da vida cotidiana por toda espécie de mercadorias coroa o processo de reificação na medida em que leva as pessoas a se relacionarem com e através de objetos, de coisas, caracterizando o que Marcuse chamava de “relações libidinosas com a mercadoria”.

A tecnologia implica a concentração do controle político, econômico e cultural em mãos de uma pequena elite de planejadores, analistas de mercado e engenheiros sociais, alienando cada vez mais do homem comum o controle sobre sua vida. A máquina de lavar libera as mulheres de um trabalho manual enfadonho apenas para que elas possam tornar-se escravas da televisão. Os aparelhos eletrodomésticos

só fazem aumentar nossa dependência de um sistema fornecedor de energia elétrica, que é parte do sistema maior, que finalmente planeja nossas vidas até nos menores detalhes. O cotidiano das famílias é pontuado pela televisão.

Enquanto trabalhador, o homem contemporâneo vive neste mundo impessoal e superpovoado da burocracia moderna típica das sociedades “organizadas”, em que o trabalho reveste-se de um caráter abstrato quase totalmente dissociado da execução, o que encoraja as tendências ao narcisismo e à dependência. Dentre os inúmeros fatores sociais que estimulam uma predominância sempre maior da personalidade de tipo narcisista, está, sem dúvida, a mídia, esta “reprodução mecânica” da cultura, com a “proliferação de imagens visuais e auditivas” em nossa sociedade do espetáculo:

Vivemos num turbilhão de imagens e ecos que interrompem a experiência e a re-apresentam (*replay*) em câmara lenta. As câmeras e gravadores não apenas transcrevem a experiência, mas alteram sua qualidade, dando a uma grande parte da vida moderna um caráter de uma enorme sala de ecos, de um palácio de espelhos. A vida se apresenta como uma sucessão de imagens ou sinais eletrônicos, de impressões gravadas e reproduzidas por fotografia, cinema, televisão e sofisticados aparelhos de gravação. A vida moderna é tão completamente mediatizada por imagens eletrônicas que não podemos deixar de reagir aos outros como se suas ações – e as nossas – estivessem sendo gravadas e transmitidas, simultaneamente, a uma audiência invisível, ou então armazenada para mais tarde serem examinadas mais de perto. Sorria, a câmera observa você [LASCH, 1979, p. 47].

Na prática, as imagens transmitidas sem cessar pela televisão não só informam o indivíduo – mostrando-lhe o mundo – mas também formam sua personalidade, apresentando-lhe modelos de comportamento vividos na telinha pelos personagens deste mundo idealizado da celebridade ao qual ele aspira. A celebridade é um mito típico das sociedades contemporâneas. “Aparecer na televisão”, mesmo que seja

para ser humilhado pelo célebre apresentador; ter sua carta sorteada pelo “Baú da Felicidade” ou pela “Xuxa”; ser “descoberta” por um diretor e virar uma estrela do cinema da noite para o dia; encontrar o príncipe encantado que, por amor, abrirá à mocinha pobre as portas do mundo radioso dos personagens célebres; muitas são as formas deste sonho coletivo, continuamente renovado pela televisão. A valorização da celebridade é um dos traços marcantes, da sociedade industrial conforme já assinalavam Marcuse, Adorno e Horkheimer nos anos de pós-guerra. E não foi Andy Warhol quem disse que na sociedade de massa todos seriam célebres por 15 minutos?

Os outros traços marcantes desta sociedade são o caráter efêmero, de suas expressões culturais e o caráter de simulação de suas experiências. O que importa não é o que somos, sentimos ou mesmo o que temos. Importa o que parecemos. Na sociedade do espetáculo a aparência é fundamental:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social havia acarretado para a definição de qualquer realização humana uma evidente degradação do *ser* em *ter*. A fase presente da ocupação total da vida social pelos resultados acumulados da economia conduz à passagem do *ter* ao *parecer*, do qual todo *ter* efetivo deve tirar seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda a realidade individual tornou-se social, diretamente dependente do poder social, moldada por ele. No sentido apenas em que ela *não é*, é-lhe permitido aparecer [DEBORD, 1971, p. 14, minha tradução].

Das grandes decisões políticas ao imaginário das crianças, a sociedade contemporânea é marcada por este traço essencial: a aparência, o simulacro, aquilo que pode ser divulgado. Assim, as meninas imitam Xuxa e mimetizam seus trejeitos sem nenhuma inibição frente às câmeras; o político promete o impossível e afirma o improvável; a dona de casa entrevistada louva as qualidades do sabão em pó.

Na sociedade do espetáculo, a política é fundada na aparência, na imagem que “passa bem” na televisão, no rosto que “fotografa” bem. O

essencial é comunicar, o importante é convencer. Os homens políticos, tal como as vedetes das telenovelas, tomam cursos de dicção, usam maquiagem, ensaiam seus discursos e treinam suas performances em estúdios de vídeo.

Este mundo do simulacro, da aparência, vai formando a personalidade das novas gerações. A escola enquanto canal de socialização vai perdendo sua importância no processo de transmissão cultural e especializa-se na transmissão de conhecimentos e técnicas ligadas principalmente ao mundo do trabalho, da produção. A educação entendida como “formação integral da personalidade” fragmenta-se como função de diferentes instituições sociais especializadas.

Além disso, nesta civilização de máquinas, a vida cotidiana é invadida por imagens do mundo exterior. A contemplação destas imagens (que pode até ser de certo modo ativa) substitui a experiência vivida. O mundo real povoa-se de imagens em lugar de ser animado por ações e interações humanas. As imagens transmitem um mundo que se parece com o real, que pretende representá-lo. A indústria cultural tem como regra a reprodução similar de objetos da realidade. Quanto mais similar à realidade for esta reprodução “tanto mais fácil fazer crer que o mundo exterior é o simples prolongamento daquele que descobrimos no filme” (ADORNO & HORKHEIMER, 1974, p. 153).

O indivíduo vive este simulacro: sua vida cotidiana é invadida por imagens de homens políticos, personagens de novela, locutores esportivos e de acontecimentos importantes, que se misturam às perspectivas e relações da vida real, muitas vezes fornecendo os conteúdos destas relações, outras vezes aliviando tensões, eludindo os conflitos no ambiente familiar. As pessoas realmente se envolvem com a trama das novelas, tomam partido pelos heróis, torcem por sua vitória e sofrem com sua dor. Graves problemas morais são colocados pelas telenovelas. Por exemplo: deve ou não ser perdoado o vilão arrependido (um típico “colarinho branco”) que se transforma em herói ao longo da história, porque, tendo descoberto que uma doença incurável o levará à morte em breve, encontra o amor, arrepende-se de seus crimes e tenta repará-los? As pesquisas sobre as alternativas

de desfecho para esta telenovela teriam revelado que o público, cativado pelo personagem, preferia perdoar o vilão (afinal, culpado de assassinato, estelionato e outros crimes menores) e deixá-lo viver seu caso de amor com a juíza que deveria julgá-lo, mas que sucumbe a seus encantos e o salva das garras da justiça. Os autores escolheram uma solução intermediária: a morte pela doença. A morte natural aparece, então, como o castigo maior (de Deus ou da natureza, conforme o credo do telespectador) que isenta a sociedade deste julgamento incômodo e salva a face do herói desta tragédia suburbana. Também em novela anterior, a emissora havia frustrado seu público, separando no final o casal vilão/mocinha. Aqui também os crimes do “Sinhozinho Malta” não foram punidos e crimes de morte foram impunemente esquecidos.

Este tipo de exemplo pode ser repetido ao infinito. As mensagens obedecem às mesmas regras técnicas, são produzidas segundo esquemas rigidamente planejados para provocar sentimentos, desejos, inculcar valores. Alguns desenhos animados infantis (*He-man*, por exemplo) chegam a apresentar uma “moral da história” explícita ao fim de cada episódio para reforçar na criança a assimilação dos comportamentos desejáveis apresentados pela história.

Este turbilhão de imagens que preenche o cotidiano das crianças e adolescentes vai formando sua personalidade ao mesmo tempo (mas provavelmente não da mesma forma) que suas vivências e suas percepções do mundo exterior, real, concreto. É importante lembrar que a televisão é um objeto técnico absolutamente integrado ao cotidiano das crianças que com ela interagem “naturalmente” da mesma forma como elas interagem com o gatinho ou com seus brinquedos. Esta presença constante de imagens factícias, que ocupam partes cada vez maiores do tempo livre das crianças, rouba-lhes (ocupando-o) o tempo da não-escola, dedicado ao brinquedo e à imaginação, à vida social cheia de experiências interativas com seus pares e com os adultos. Parece inegável que este fenômeno tem fortes influências na formação da personalidade infantil. A passagem do mundo da imprensa para o mundo da imagem eletrônica acarreta mudanças importantes

ainda pouco estudadas por uma psicologia social que nos explicasse, por exemplo, esta tendência à racionalização dos instintos através da produção industrial de bens materiais e culturais, que supostamente os satisfariam. A dependência crescente da tecnologia torna o indivíduo menos apto, dificultando o desenvolvimento de algumas de suas aptidões (por exemplo, não sabemos mais fazer contas porque temos máquinas de calcular). O hábito de escutar apenas música através da televisão – onde ela é “ilustrada” pelas imagens – pode atuar sobre a percepção auditiva, por exemplo, afetando a sensibilidade musical da criança. Além disso, a substituição de experiências realmente vividas pela contemplação da representação de situações factícias, onde se misturam ficção e eventos reais, pode provocar dificuldades no desenvolvimento psicossocial das crianças, que tendem a se relacionar mais dificilmente com outras pessoas e a ter como referência de seus comportamentos modelos tirados de situações assistidas na telinha.

Estes modelos podem ser inspirados nos super-heróis dos desenhos animados, nas heroínas das telenovelas ou no “mocinho” do seriado americano. Estes personagens, porém, são fictícios, são imagens desprovidas de realidade, a rigor, no caso da televisão, são apenas sinais luminosos organizados pela percepção do espectador. Apesar disto, estas imagens são reais enquanto imagens que representam o real e influem sobre os comportamentos. Este mundo de simulacro apresenta-se diariamente às crianças e adolescentes que vivem, participam, torcem, representam e mimetizam as aventuras de seus personagens preferidos e que assistem atônitos aos mandos e desmandos políticos, às crises econômicas e às dramáticas situações sociais.

É neste sentido que se pode dizer que a “vida imita a arte” ou que a consciência dos indivíduos nas sociedades contemporâneas é produzida em escala industrial.

CAPÍTULO 5  
PROGRAMA FORMAÇÃO DO  
TELESPECTADOR

OS DESAFIOS DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL\*

*Santa Clara, padroeira da televisão  
Que o menino de olho esperto saiba ver tudo  
Entender certo o sinal certo se perto do encoberto  
Falar certo desse perto e do distante porto aberto  
Mas calar*

*Saber lançar-se num claro instante.  
Santa Clara, padroeira da televisão  
Que a televisão não seja o inferno, interno ermo,  
Um ver no excesso o eterno quase nada (quase nada)*

*Que a televisão não seja sempre vista  
Como a montra condenada, a fenestra sinistra  
Mas tomada pelo que ela é  
De poesia.*

CAETANO VELOSO, SANTA CLARA,  
PADROEIRA DA TELEVISÃO

## 1. Apresentação

A experiência de aplicação, na escola de 1º grau, de um material pedagógico inovador – o Programa Formação do Telespectador – serve, neste trabalho, de ponto de partida e de pretexto para uma reflexão há muito tempo latente, e que vem amadurecendo, sobre a inovação tecnológica no campo da educação.

0 que

\*. Paper apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT Comunicação e Educação, em Caxambu, 1994.

Belloni

O avanço da tecnologia e a invasão de todas as esferas da vida social pela comunicação e pela informática confrontam a escola com mais este desafio: como modernizar o ensino – adaptando-o às exigências das novas gerações – sem perder de vista suas finalidades maiores (formação do sujeito consciente autônomo, ou da cidadania), sem se deixar envolver e dominar pelo tecnicismo mecânico e redutor? Como pode a escola pública dar efetivamente o salto para o futuro e compensar, ao invés de reproduzir, as profundas desigualdades sociais agravadas pelo acesso desigual aos objetos tecnológicos?

A estas questões tão complexas, as respostas são difíceis e não são unívocas. Os caminhos da modernização da escola pública passam pela melhor definição de políticas educacionais, por maiores e melhor direcionados investimentos das autoridades educacionais e da sociedade civil.

As condições acima são necessárias mas não suficientes. Supondo, com um otimismo que a história da educação brasileira não justifica, que alcançássemos as melhores condições com relação a estas variáveis de contexto (investimentos e políticas educacionais consistentes e abrangentes), estaríamos confrontados com o elo frágil desta cadeia: a formação do professor e a pesquisa educacional que, de modo geral, não têm contemplado a inovação tecnológica com a ênfase e a rapidez que a tecnificação das sociedades contemporâneas estão a exigir.

## **2. Programa Formação do Telespectador: o desafio da inovação**

*Dominar a linguagem da televisão para não /ser dominado 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 sempre atento e crítico sobre as mensagens da televisão. E até mesmo desligar esta máquina muito especial e ir viver a vida em vez de ficar vendo a vida passar na telinha.

Estas são algumas propostas do Programa Formação do Telespectador que, desde 1993, vem sendo trabalhado por alunos de 1º grau em escolas públicas de Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis (SC).

O Programa Formação do Telespectador é um *kit* de materiais pedagógicos (vídeo e impressos) que apresentam, de forma irreverente e bem-humorada, temas variados sobre a televisão e seus programas, visando a levar os adolescentes a refletir sobre suas relações com a televisão. Evitando o tom moralizador e o discurso normativo, o Programa dá informações, levanta questões, provoca os jovens, criando desafios que deverão contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da percepção consciente, e para a formação de atitudes ativas frente à televisão.

Fruto de pesquisas sobre a crescente importância da televisão no processo de socialização das novas gerações, o Programa Formação do Telespectador visa a contribuir para que a escola possa assumir, com qualidade, mais esta tarefa que certamente lhe cabe: educar para a mídia. Tarefa aliás, tão importante que consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigindo que a instituição escolar – ou seja, professores, especialistas e autoridades – prepare-se para *ensinar Mc Luhan tanto quanto Gutemberg*, o que significa estudar a televisão e suas mensagens do mesmo modo que estuda a literatura. O avanço tecnológico no campo das comunicações torna indispensável e urgente que a escola integre esta nova linguagem audiovisual – que é a linguagem dos alunos – sob pena de perder o contato com as novas gerações.

O Programa Formação do Telespectador é uma experiência de educação para a mídia, com o objetivo de formar crianças e adolescentes para o uso ativo e crítico da televisão, através da iniciação do público jovem para a percepção consciente e a discussão crítica das mensagens televisuais.

Composto de uma fita de vídeo e um livro do aluno (*Re-vendo TV*) com sete lições e de um Manual do Professor, o Programa constitui um material pedagógico posto à disposição do professor para que ele possa mais facilmente desenvolver atividades de educação para a mídia. Concebido com base em pesquisas sociológicas sobre

as relações criança e televisão e em pesquisas semiológicas de formas e de linguagem televisual, o Programa pretende atingir ao mesmo tempo dois grandes objetivos: contribuir para educação do jovem telespectador e sensibilizar professores, pesquisadores e autoridades educacionais para a urgência da integração à escola da *linguagem audiovisual*, que é a linguagem das novas gerações<sup>1</sup>.

Primeira experiência do gênero a ser realizada no Brasil, o Programa busca alcançar uma abrangência nacional e consiste numa proposta duplamente inovadora que pretende introduzir no cotidiano da escola um novo tema e uma nova linguagem.

Os materiais do Programa Formação do Telespectador foram concebidos e realizados por uma equipe interdisciplinar de estudantes, sob minha orientação, e contou com a colaboração de professores das áreas 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, tendo também contado com o apoio do CNPq.

Duas hipóteses otimistas fundamentaram a proposta pedagógica do Programa e orientaram sua concepção: em primeiro lugar, a convicção de que os jovens seriam capazes de exercer um olhar crítico sobre as mensagens da mídia e desenvolver atitudes ativas em suas relações com ela, especialmente os adolescentes, alunos das séries finais do 1º grau, que vivem a etapa da “autonomia moral”; segundo Piaget; em segundo lugar, a suposição de que os professores das escolas públicas estariam aptos a desenvolver as atividades propostas no Programa sem prévia formação específica, apenas a partir do conhecimento dos materiais do aluno e das orientações do manual do professor.

As primeiras experiências de utilização do Programa revelaram que nosso otimismo é válido quanto à primeira hipótese: 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.

A segunda hipótese, porém, foi totalmente desmentida pela dura realidade do trabalho docente na escola pública brasileira: as experiências que funcionaram foram aquelas organizadas de cima para baixo, com preparação prévia dos professores envolvidos. A simples existência do material e do equipamento na escola não parece ser suficiente para que o professor tome a iniciativa de integrar um novo tema e um material inovador em sua prática pedagógica cotidiana, ainda que este material seja de boa qualidade e corresponda aos interesses dos alunos e mesmo às preocupações do professor.

As razões de tal inércia pedagógica são múltiplas e não nos cabe analisá-las todas, no espaço limitado deste texto. É provável que dentre as mais determinantes estejam os baixos salários e as más condições de trabalho. Acreditamos, porém, que uma das mais importantes razões da dificuldade de integração de inovações pedagógicas ao cotidiano de escola – especialmente as inovações tecnológicas – situa-se na formação do professor e, por consequência, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades.

### **3. Proposta pedagógica do Programa Formação do Telespectador**

Quando nos interrogamos sobre as relações entre a criança e a mídia, chegamos a algumas constatações:

- Nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, a frequência de crianças aos meios de comunicação de massa está em crescimento muito acentuado. Atualmente, ela atinge, em numerosas regiões do mundo, níveis muito elevados: as crianças e os adolescentes consagram a estes meios (especialmente a televisão) mais tempo do que à escola.
- As formas e conteúdos das mensagens às quais os jovens têm acesso não correspondem a objetivos educativos e pedagógicos, mas à lógica da economia mundial.

1. Os fundamentos teóricos do Programa podem ser encontrados nos artigos “Educação para a mídia: missão urgente da escola”, revista *Comunicação e Sociedade*, n. 17/1991; “Escola versus Televisão: uma questão de linguagem”, revista *Educação e Sociedade*, n. 52/1995; e na coletânea *CBE – Escola Básica*, Papirus, 1992.

- As crianças e adolescentes de um modo geral não estão preparados para resistir aos apelos persuasivos da televisão: eles tendem a fazer um consumo passivo e não têm meios de exercer um olhar atento e analítico ou de fazer uma leitura crítica de suas mensagens.
- Quanto aos outros meios de comunicação ou bens culturais (cinema, livros, revistas e jornais, teatro, discos, concertos, museus), observa-se que nos países subdesenvolvidos a maioria dos jovens não têm acesso a eles, o que acentua sobretudo a importância da televisão e do rádio.
- O progresso técnico, mais ou menos generalizado nas diversas regiões do mundo, vem provocando profundas mudanças sociais e culturais: vivemos num meio cada vez mais técnico e menos natural, mas o acesso aos objetos técnicos continua desigualmente distribuído. A relação da pessoa humana com este meio ambiente técnico é profundamente diferente de sua relação com a natureza e exige um aprendizado específico. Em países não desenvolvidos, como o Brasil, caracterizados por profundos contrastes sociais, o acesso desigual a estes objetos técnicos tende a agravar ainda mais as já enormes desigualdades existentes entre as crianças das elites e aquelas das populações desfavorecidas.

Destas constatações emerge uma conclusão: as crianças e os adolescentes – principalmente os que não pertencem às classes sociais mais favorecidas – não sabem utilizar de maneira que lhes seja vantajosa estes instrumentos extraordinários de comunicação contemporâneos, dentre os quais o mais moderno e eficaz é sem dúvida a televisão. Ao contrário, estudos têm constatado muitos efeitos negativos da televisão sobre o desenvolvimento intelectual e socioafetivo e sobre os comportamentos de jovens.

O que fazer diante desta situação? Como transformar a relação da criança e do adolescente com a mídia? Entre as pistas possíveis, uma merece ser mais especificamente explorada. Ela consiste em “ensinar Mc Luhan tanto quanto Gutemberg”, isto é, ensinar às crianças o

domínio da linguagem televisual, do mesmo modo que se ensina o domínio da linguagem escrita.

Esta noção de educação para a mídia não é novidade: ela é usada pela UNESCO desde os anos de 1970 (UNESCO, 1984). Mas este projeto de educação do jovem telespectador brasileiro tem algumas características específicas:

- Ele é fruto de uma colaboração entre uma instituição nacional – a Universidade de Brasília – e um organismo francês de vocação internacional – o Centre International de l’Enfance, CIE – que está engajado há mais de dez anos numa vasta reflexão sobre o relacionamento entre a criança e a mídia<sup>2</sup>.
- Ele se articula em torno de um tríptico: pesquisa-ação-formação, e se engaja resolutamente dentro de cada campo, desejando retirar daí seus efeitos sinérgicos.
- Sua própria concepção teórica e prática visa não exclusivamente à colocação de uma problemática, mas também e sobretudo, à elaboração de instrumentos práticos e concretos.

O princípio pedagógico que orienta esta proposta é o de integração da mídia à escola, como *objeto de estudo e instrumento pedagógico*: trata-se de integrar estes dois discursos até agora divergentes, de maneira a assegurar um processo de socialização das novas gerações integrado e adaptado aos imperativos de hoje e de amanhã.

Os objetivos pedagógicos do Programa Formação do Telespectador referem-se à formação das crianças e dos adolescentes, alunos das séries finais do ensino de 1º grau, para o uso crítico da televisão. Isto significa promover a iniciação dos jovens telespectadores à percepção

2. O Centro Internacional da Infância, CIE, é uma instituição de pesquisa e projetos na área da infância e saúde materno-infantil; CIE/Paris and Emersonn College/Holanda, *Media for Youth and Family: an international gathering for media and health specialists*, Paris, CIE, 1989. CIE/Paris and Institut for Mental Health/ Washington DC, *Channeling Children’s Anger: an international conference on children and media*, Paris, CIE, 1988. CIE/Paris and Children’s International Institut/ Los Angeles, *Children and Media, an international gathering of media, mental health and child health professionals*, Paris, CIE, 1986.

consciente e à discussão crítica das mensagens televisuais, visando a desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- 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, autorrepresentação, 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.

A realização de tais objetivos depende em grande parte da sensibilização dos professores e professoras, que atuam com nosso público-alvo das séries finais de 1º grau, nas escolas públicas e particulares, para a necessidade e urgência de desenvolver ações de educação para a mídia.

O Programa Formação do Telespectador coloca à disposição dos professores um conjunto multimeios de materiais, composto de: uma fita de vídeo contendo 7 lições com duração de 11 a 7 minutos; um livro para os alunos – *Re-vento TV* – cujos textos complementam as lições em vídeo; e um *Manual do Professor*, contendo informações básicas sobre o Programa e sugestões de exploração dos materiais.

O objetivo final é a difusão dos materiais àquelas escolas onde os professores manifestam interesse em desenvolver atividades de educação para a mídia, a partir de uma concepção aberta e flexível de inovação pedagógica. Os materiais foram concebidos de modo que:

- possam ser utilizados de maneira integrada às atividades regulares das disciplinas do ensino de 1º grau;
- sejam autoexplicativos e de uso fácil, não exigindo nenhuma formação específica dos professores;
- funcionem como estímulos à discussão crítica da mídia em geral, no sentido de despertar o interesse dos alunos e fornecer aos professores os instrumentos e as sugestões para continuarem a desenvolver outras atividades de educação para a mídia.

Os conteúdos estão organizados em sete “lições” elaboradas a partir do estudo do meio televisual e de suas características técnicas e da discussão de certos conteúdos mais frequentes nas mensagens difundidas pela televisão comercial no Brasil. As “lições” foram elaboradas segundo os seguintes princípios:

- *Comparação*: o objetivo sendo levar os estudantes à compreensão das regras de produção da mensagem televisual, a análise proposta aos jovens deverá necessariamente proceder por comparação de diferentes tipos de mensagens. Este procedimento comparativo presidiu a concepção de cada uma das lições e deverá possibilitar ao aluno enriquecer sua análise, percebendo com clareza, de um lado, as técnicas de produção e de outro, as diferentes formas de representação dos acontecimentos reais, dos símbolos e dos valores e, sobretudo, o modo como estes dois níveis se articulam para produzir as significações.
- *Desmitificação da linguagem televisual*: para estimular a leitura crítica das mensagens e propiciar uma atitude ativa frente à telinha, as lições em vídeo e os textos do livro do aluno buscam, através de uma abordagem irônica, irreverente e lúdica, revelar efeitos e truques utilizados na criação de mensagens televisuais, desmitificando a “magia” da televisão e enfraquecendo, pelo desvelamento de seus aspectos técnicos, seu poder de fascínio e sedução.
- *Integração às disciplinas do currículo*: o objetivo sendo promover a educação para a mídia no quadro da escola regular, é indis-

pensável que os materiais possam ser integrados ao ensino de certas disciplinas do 1º grau. Assim, o estudo das características técnicas da televisão é facilmente integrável ao estudo dos meios de comunicação na disciplina “Estudos sociais”, por exemplo, do mesmo modo que a discussão sobre a violência ou os papéis femininos e masculinos pode ser integrada à área de “Comunicação e Expressão”. Além disto, acreditamos que qualquer uma das sete lições pode funcionar como “tema transversal ou gerador” para atividades interdisciplinares muito enriquecedoras.

- *Flexibilidade de utilização*: embora o princípio de integração às disciplinas do currículo tenha sido essencial na concepção do Programa, outras combinações e modos de uso são possíveis, segundo os objetivos pedagógicos e a criatividade do professor: os materiais foram concebidos para serem utilizados de modo flexível de acordo com as necessidades e objetivos do professor. Ainda que estejam organizadas segundo uma determinada ordem lógica, as lições podem ser utilizadas em separado e numa ordem diferente.

#### **4. Divulgação do programa e primeiras experiências de aplicação**

Elaborado e produzido nos anos de 1990 e 1991, o Programa foi lançado em julho de 1992, em cerimônia realizada na Universidade de Brasília com a presença do Reitor, de representantes da Embaixada Francesa, do Centre International de l'Enfance, da Fundação Educacional do Distrito Federal, da CNBB e de outras instituições convidadas, além dos professores e alunos de algumas escolas de 1º grau e de estudantes e professores da UnB. O lançamento teve cobertura da imprensa de Brasília, escrita e televisual, tendo causado uma significativa repercussão em razão sobretudo de seu caráter inovador.

Durante o 2º semestre de 1992, o programa foi apresentado em três Congressos de especialistas (ALAI, ANPED, INTERCOM) e foram organizadas experiências-piloto em três Estados (Rio de Janeiro,

Brasília e Rio Grande do Norte), que foram efetivamente realizadas em 1993.

Foi também realizada uma distribuição gratuita de exemplares do *kit* para “instituições multiplicadoras” (universidades, programas de educação popular etc.) que se mostraram interessadas em utilizar o Programa.

Em 1993, foi realizada, no 2º semestre, a experiência de Santa Catarina, única sobre a qual disponho de dados, porque foi organizada sob minha coordenação, e que será apresentada mais adiante. Sobre as experiências dos três outros Estados, infelizmente, apesar de minhas insistentes solicitações, não me foram fornecidas informações sobre o acompanhamento de sua realização. Tudo o que pude apurar através de telefonemas mostra que as experiências de Brasília e do Rio de Janeiro foram realizadas em 1993 e estaria havendo continuidade do trabalho em 1994. Nos dois casos, a experiência foi organizada pelas Secretarias de Educação, com formação prévia dos professores e supervisão e acompanhamento regular.

No Rio, a utilização do Programa foi realizada nos CIEPS do interior do Estado, sob a orientação e supervisão da Coordenadoria de Teleeducação da Secretaria Extraordinária dos Programas Especiais de Educação do governo do Estado. Em Brasília, a experiência está sendo realizada em 25 escolas, com organização e supervisão do Centro de Recursos Tecnológicos da Fundação Educacional do governo do Distrito Federal. Nos dois casos, a equipe central de coordenação mostrava-se satisfeita com os resultados e propunha a expansão da experiência, com reprodução dos materiais para atingir mais escolas.

No Rio Grande do Norte, a Secretaria Estadual de Educação propôs realizar uma experiência menos diretiva: os *kits* foram colocados à disposição das escolas, num sistema de empréstimo, nos núcleos do Projeto Vídeo-Escola, da Fundação Roberto Marinho. Desta experiência, a Secretaria não nos forneceu nenhuma informação, mas temos notícias informais de que os 25 *kits* do Programa não estão sendo utilizados.

Quanto às “instituições multiplicadoras”, sabemos que em algumas universidades o Programa está sendo utilizado na formação de professores e pedagogos e que, por exemplo, a Associação de Esco-teiros do Brasil tem realizado experiências interessantes a partir dos materiais do Programa.

Das utilizações em universidades tivemos acesso ao relato de duas experiências: uma realizada em Campinas (UNICAMP – Faculdade de Educação), na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sob responsabilidade da professora Vani Kenski; e outra, também em Campinas, realizada por estudantes de psicologia da PUC-Campinas, sob a orientação da professora Eliana Rosado<sup>3</sup>. O relato desta experiência, realizada com dois tipos de clientela – crianças de séries iniciais do 1º grau e com adultos de alfabetização – revela um dado extremamente significativo: o público adulto se mostra refratário ao questionamento de suas relações com a telinha e seus personagens, rejeitando a atividade sobre televisão, como algo não sério, que não é a aprendizagem procurada na escola, “perda de tempo”. Estes adultos recusam-se a discutir a televisão e não consideram o visionamento de material pedagógico de vídeo como aprendizagem. Significativamente, esta rejeição não ocorreu durante o trabalho com as primeiras lições – que informam sobre o funcionamento da televisão – mas a partir das lições que tratam da magia da TV e dos conteúdos que atingem mais profundamente as pessoas – os personagens e seus poder identificatório. A propósito desta lição – Heróis e Heroínas – a turma, principalmente as mulheres (em sua maioria senhoras não muito jovens), mostrou-se insatisfeita. Posta em discussão a continuidade do trabalho com o Programa, foi decidido interromper a experiência em favor de estudar mais “as continhas” e a alfabetização.

A proximidade do fim do ano com a avaliação formal da aprendizagem e o fato de o Programa não estar condicionado à avaliação, aparentemente, explicam a rejeição. As verdadeiras razões são, provavelmente, mais profundas e complexas:

3. Relatórios de pesquisa e estágio: professora Vani Kenski, FE/UNICAMP e professora Eliana Rosado, PUC/Campinas.

Na ameaça de serem destruídas as suas ilusões, o mundo imaginário em que se refugiam da dureza da realidade, eles se rebelaram. Preferiram continuar suas ilusões, o sonho embalado pelas imagens da televisão que os leva a viver, através de atores, atrizes e apresentadores, situações que já não se permitem possíveis no plano real<sup>4</sup>.

A experiência de Campinas com crianças menores, para as quais foi necessário adaptar os materiais, previstos para adolescentes de 5ª a 8ª séries, revelou, ao contrário, o mesmo interesse e entusiasmo das crianças com este tipo de atividade que fala da TV, usando sua linguagem, encontrados nas outras experiências.

Este relato é extremamente significativo, pois corrobora duas de nossas hipóteses: primeiro, que a faixa etária ideal para se realizar a educação para a mídia corresponde à idade da escolaridade obrigatória e, segundo, que a escola é o espaço e a instituição que deve realizar esta educação já que na família a criança não encontrará, na maioria dos casos, condições propícias ao questionamento sobre a TV e seus personagens. Os adultos, evidentemente, são muito menos abertos ao questionamento e à mudança de comportamento que as crianças.

A rejeição das senhoras à discussão sobre a manipulação dos sentimentos, operada pelas mensagens ficcionais da televisão, ilumina também as dificuldades que encontramos com o corpo docente de nossas escolas públicas para a realização de atividades de educação para a mídia. Afinal, os professores do 1º grau, em sua maioria, são telespectadores cativos do espetáculo televisual e não estão disponíveis para pôr fim em suas ilusões. A esta rejeição inconsciente soma-se a insegurança decorrente da introdução de um suporte pedagógico novo (o vídeo) e de um tema novo e inquietador (a TV e suas mensagens) para os quais o professor não se sente preparado.

4. Idem.

## 5. A experiência de Florianópolis

Em Florianópolis foi realizada uma experiência de aplicação sistemática das 7 lições do Programa, em 18 escolas públicas (9 da rede estadual e 9 da rede municipal) a partir de uma experiência-piloto desenvolvida em uma escola particular (Escola da Ilha).

Com base na experiência com uma turma de 5ª série, a equipe pedagógica da Escola da Ilha elaborou uma sistemática de aplicação para a experiência na escola pública, que foi organizada na forma de um curso de preparação para os professores composto de: um módulo teórico (24 horas) com conferências, apresentação e discussão do Programa, e elaboração das estratégias de aplicação; e um módulo de aplicação supervisionado (36 horas) durante o qual os professores trabalharam o Programa com seus alunos. Participaram efetivamente do curso 33 dos 40 professores inscritos inicialmente (15 professores da rede municipal e 18 da rede estadual), atingindo cerca de 600 alunos de 6ª e 8ª séries.

A sistemática de aplicação previa a realização da experiência de modo uniforme em todas as escolas a fim de permitir uma análise global dos problemas e resultados obtidos: os professores deviam utilizar a mesma estratégia de aplicação e desenvolver as mesmas atividades em cada uma das lições. Em todas as 18 turmas foi obedecida a mesma ordem de aplicação em todas as lições: visionamento, leitura e discussão, realização de atividade. Foram também realizadas provas de avaliação em uma amostra de duas ou três turmas por lição.

O instrumento de acompanhamento e avaliação, a ser preenchido pelo professor após a aplicação de cada lição, continha questões relativas aos conteúdos das lições e sua adequação: ao ensino de 1º grau, à faixa etária dos alunos, à sua realidade sociocultural. Buscava também avaliar o grau de interesse e participação que a lição suscitava nos alunos e o grau de eficácia daquela lição, segundo a opinião do professor.

As informações colhidas por este instrumento mostraram que as sete lições do Programa conseguiram despertar a atenção dos alunos

sobretudo em razão do tema proposto para reflexão. Também obtiveram praticamente 100% de respostas positivas as questões relativas à adequação dos conteúdos à disciplina na qual foram trabalhados, à idade dos alunos e à sua realidade sociocultural. Quanto às reações espontâneas dos alunos durante o visionamento (risos, comentários, agitação etc.), nota-se que elas são mais frequentes em algumas das lições: a 2ª e a 3ª, que tratam respectivamente das relações indivíduo/televisão e da publicidade, e a 5ª e a 6ª lições que se referem aos conteúdos da telinha (estereótipos femininos e masculinos e a violência).

A maioria dos professores observou, também, em todas as lições uma significativa participação dos alunos nos debates que se seguiram ao visionamento e leitura do texto, bem como nas atividades de exploração desenvolvidas logo após. Esta observação foi, aliás, em muitos casos, expressa com surpresa do professor, habituado à passividade dos alunos em sala de aula.

A grande maioria dos quase 600 alunos que participaram da experiência solicitou a continuidade do trabalho em razão do grande interesse do tema, diretamente ligado à vida cotidiana, e da qualidade dos materiais de vídeo, considerados como divertidos, interessantes, dinâmicos, informativos etc.

Quanto à eficácia de cada lição, em relação aos objetivos propostos, as opiniões dos professores variam: a lição sobre a publicidade é a que consegue maior número de “ótima” eficácia (61%), enquanto a 1ª lição, que trata dos aspectos técnicos da teletransmissão, obtém apenas 18% do mesmo escore. No entanto, em sua quase totalidade, os professores são de opinião que o Programa tem “boa ou ótima eficácia” em todas as sete lições.

Em sua avaliação final, os professores, além de indicarem as dificuldades de infraestrutura (equipamento) e condições de trabalho (greves) que muitas vezes prejudicaram a experiência, são unânimes em destacar a relevância do tema e a qualidade dos materiais. Todos pareciam encantados com o fato de ter surgido um material pedagógico de qualidade, respondendo diretamente a uma demanda dos alunos e às inquietações do professor. A maioria dos professores

sugeriu que se desse continuidade ao trabalho com a expansão da experiência, atingindo outros professores e turmas na escola. Foi também reiterado várias vezes o interesse da direção das escolas em continuar trabalhando com o Programa, de modo integrado às atividades curriculares. Aliás, no momento da entrega dos *kits* aos professores, foi solicitada a assinatura de um termo de compromisso pelo diretor da escola e professores responsáveis, no qual eles se comprometiam não apenas a participar da experiência de 1993, mas a divulgar o Programa para todos os professores da escola e estimular sua utilização futura: cada uma das 18 escolas recebeu em doação um *kit* do Programa.

### 5.1. Opiniões dos jovens

Quanto aos resultados pedagógicos propriamente ditos, é evidente que não se pode esperar que a realização de uma experiência deste tipo, pontual e de curta duração, provoque mudanças comportamentais significativas. No entanto, a maioria dos professores observou uma mudança reveladora, embora pontual, no comportamento dos alunos: em todas as lições, o interesse e a participação foram mais intensos do que nas aulas “normais”. Este fato é explicado por duas razões, ambas ligadas à inovação: o uso do vídeo, ainda raro nas escolas públicas, e o interesse pelo tema – televisão e seus conteúdos – praticamente ausente na escola.

Os professores, em sua maioria, observaram que os alunos já exerciam um olhar crítico sobre a televisão e que a oportunidade de discutir este tema em sala de aula – “elevando-o” à seriedade da escola – foi extremamente bem recebida.

Alguns professores puderam notar certas mudanças (pequenas mas significativas) no comportamento dos jovens como alunos: maior participação e interesse pelas atividades escolares em geral (outros temas, outras disciplinas); e como telespectadores: iniciativas no sentido de provocar na família (especialmente irmãos) e nos amigos atitudes mais críticas e ativas frente à televisão. Estas iniciativas foram relatadas em sala de aula e socializadas com os colegas e o professor.

Todos os professores envolvidos consideraram que a experiência foi extremamente proveitosa, tendo contribuído positivamente para sua prática pedagógica e mesmo para sua própria formação enquanto telespectador. Todos, sem exceções, afirmaram seu interesse na continuidade do trabalho, tendo inclusive feito diversas sugestões sobre como se poderia enriquecer e aperfeiçoar as estratégias de utilização dos materiais do Programa.

Ao final da experiência, os professores mostravam-se entusiasmados com os resultados já obtidos com os alunos e davam a impressão de grande interesse na continuidade do trabalho no ano seguinte, apesar das dificuldades de ordem prática (equipamento em geral deficiente e condições de trabalho desfavoráveis). A única dificuldade propriamente pedagógica indicada pelos professores foi relativa ao tempo exigido para trabalhar cada uma das lições. O tempo previsto de duas horas-aula revelou-se de fato extremamente curto para a realização da experiência completa: visionamento, leitura, discussão, atividades. A maioria mostrou-se interessada em repetir a experiência, alocando mais tempo para trabalhar com cada lição, de modo a poder explorar melhor todo o potencial pedagógico dos materiais e integrar todas as contribuições dos alunos. As sugestões mais enriquecedoras indicavam a necessidade de integrar o trabalho com o Programa às atividades curriculares “convencionais”, relacionando-o com os conteúdos programáticos de diversas disciplinas.

A participação dos alunos, intensa e animada na maioria dos casos, revelou que realmente o Programa Formação do Telespectador corresponde ao interesse das novas gerações ao tratar seriamente, mas sem moralismo, um tema que lhes parece importante, e ao utilizar para isto a linguagem audiovisual que faz parte de seu universo cultural. Em quase todas as turmas que participaram da experiência, os alunos mostraram-se muito interessados nas informações técnicas sobre a teletransmissão e sobre a evolução da comunicação via imagens (1ª lição), buscando compreender como funciona esta máquina que lhes é tão cara.

O tema da 2ª lição (a TV na vida cotidiana) provocou a reflexão sobre os comportamentos enquanto telespectador, gerando,

brincadeiras entre os jovens que se acusavam uns aos outros de serem telespectadores passivos, numa clara projeção de seu próprio comportamento. A atividade desenvolvida na 3ª lição – inventar uma publicidade para um produto inútil – foi talvez o ponto alto da experiência em muitas turmas, tendo sido ocasião de muita criatividade e originalidade. A 4ª lição (“A magia da TV”) possibilitou discussões sobre a estética da televisão e também sobre a ética das mensagens televisuais que manipulam a relação ficção/realidade. Os papéis sociais, tratados de forma estereotipada pela televisão, assunto da 5ª lição (Heróis e Heroínas), foram objeto de muita discussão em virtude de seu forte poder identificatório.

Quanto à violência na televisão (6ª lição – “Para além do Bem e do Mal”), os jovens mostraram-se extremamente interessados e preocupados com suas atitudes contraditórias: se, por um lado, eles compreendem a gravidade e condenam a violência real, por outro, o Programa provocou a conscientização de seu gosto e preferência pelas mensagens violentas na televisão. As redações, produzidas como atividade após a lição, revelaram esta contradição e a tentativa de explicação racional para a preferência por cenas de violência: a necessidade de conhecer a violência, já que ela existe no mundo real. Esta mesma explicação já havíamos encontrado em pesquisas anteriores e aparece também nas entrevistas com crianças e adolescentes apresentadas na 6ª lição do Programa. Aparece também nestas redações a consciência clara de que as cenas de violência (sobretudo ficcional) provocam intensa emoção. Medo e prazer confundem-se confirmando os resultados das pesquisas de Lilianne Lurçat com crianças de idade pré-escolar e revelando sua persistência psicológica nos adolescentes e provavelmente nos adultos (LURÇAT, 1991).

A 7ª e última lição oportunizou, na maioria das turmas, solicitações para continuar trabalhando sobre o tema televisão com o Programa, ou com outros materiais, como também para utilizar mais o vídeo na sala de aula. Entre os alunos que participaram da avaliação escrita (57 alunos em 2 escolas), a maioria (33 alunos) respondeu corretamente à pergunta final (“O que significa ser um telespecta-

dor vivo?”) enfatizando a escolha de programas (ver apenas o que considera bom) e o poder de desligar a televisão quando o programa não agrada. O grande número de respostas incorretas (18 alunos), no entanto, leva a concluir que a eficácia da experiência deixou a desejar. A maior concentração de respostas incorretas em uma das turmas permite inferir que o problema está mais na maneira como o Programa foi trabalhado em sala de aula do que nos materiais. O que significa que é necessário investir muito mais na formação do professor para que ele possa explorar mais e melhor os conteúdos do Programa Formação do Telespectador.

Na Escola da Ilha, escola particular com uma proposta pedagógica bem consistente, baseada nas teorias de Piaget e no construtivismo, o Programa foi utilizado nas turmas de 4ª a 7ª série, com ótimos resultados. É preciso ressaltar que a escola já desenvolvia atividades de educação para a mídia, embora de maneira fragmentada e não sistemática, por falta de objetivos precisos, orientação metodológica e base teórica mais consistente. O Programa veio preencher estas lacunas, respondendo a uma demanda objetiva e consciente da equipe pedagógica da escola.

A aplicação do Programa permitiu sistematizar uma atividade pedagógica já existente na escola, o que significa dizer já integrada à estrutura curricular e aos programas de ensino. Este fator é de extrema importância, pois uma das dificuldades alegadas pelos professores das escolas públicas é a falta de tempo para realizar a educação para a mídia, já que é uma atividade não prevista nos programas de ensino. Uma outra razão do sucesso da experiência nesta escola é a postura da equipe pedagógica e dos professores, que os faz compreender a importância da educação para a mídia e que a utilização do Programa de modo integrado às disciplinas básicas, pode funcionar como tema gerador para o ensino de qualquer unidade dos programas curriculares.

Estes primeiros resultados parecem positivos e a eles se acrescenta o grande interesse pelo Programa mostrado por muitos professores de vários lugares do país que escreveram solicitando os materiais, após

tomarem conhecimento de sua existência através de duas matérias publicadas pela revista *Nova Escola* (junho/93 e maio/94).

Em sua avaliação final, a maioria dos professores envolvidos na experiência de Florianópolis declarou que o trabalho com o Programa contribuiu com sua própria formação enquanto professor e telespectador, sensibilizando-os e motivando-os para a importância da educação para a mídia e do uso do vídeo como instrumento pedagógico em qualquer disciplina.

Tais resultados, extremamente animadores, levaram a esperar que, em 1994, encontraríamos nas 18 escolas que receberam um exemplar do *kit* vários professores utilizando os materiais, propondo atividades novas, extrapolando as sugestões do Manual e integrando os temas propostos pelo Programa, ao ensino de suas disciplinas.

Um levantamento realizado em maio/1994 revelou-nos, no entanto, que não estava havendo continuidade do trabalho com o Programa Formação do Telespectador em nenhuma das 18 escolas que participaram da experiência e receberam o *kit*. Não apenas não houve expansão da experiência para outros professores, como nem mesmo os 33 professores que foram preparados para a aplicação destes materiais deram continuidade ao trabalho de formação do telespectador, utilizando o Programa com outras turmas de alunos.

O que explicaria esta surpreendente incoerência entre as afirmações dos professores ao final da experiência e sua prática efetiva na volta às aulas no ano seguinte?

As razões alegadas pelos diretores das escolas são reveladoras do imobilismo escolar e da resistência à inovação: a maioria se refere ao esquecimento e à falta de interesse e de tempo do professor. Apenas em uma ou duas escolas foram alegados motivos de falta de equipamento, que teria sido roubado. A própria sinceridade dos diretores, ao projetar sobre o professor a “culpa”, mostra que a questão está na instituição escolar e na formação do profissional de educação. Não é justamente papel do diretor divulgar e estimular o uso de materiais inovadores existentes na escola? Aliás, este foi o compromisso assumido por estes mesmos diretores no início da experiência em agosto de 1993.

Evidentemente, as variáveis do contexto (condições de trabalho, salário, mobilidade dos professores) explicam em grande parte esta inércia pedagógica que assola nossas escolas públicas. Acreditamos, todavia, que, em que pese seu valor heurístico, estas variáveis não são suficientes. Para compreender e explicar esta situação será necessário buscar subsídios na análise mais aprofundada das variáveis intrínsecas do processo educacional: a formação dos professores e, relacionada com ela, a produção do conhecimento pela pesquisa educacional e a influência ideológica das grandes teorias sociais no campo teórico e prático da educação.

## **6. Inovação tecnológica na escola pública: luxo ou necessidade?**

A escola pública brasileira está falida. Professores desestimulados pelas péssimas condições de trabalho e alunos claramente desinteressados – encarando a escola como um espaço onde nada se aprende, tudo é monótono e sem graça – parecem viver as agruras da incomunicação.

Essas afirmações poderiam sintetizar, ainda que de modo um tanto abusivo e provocador, um sentimento generalizado junto a professores e pesquisadores em contato mais direto com a escola de 1º grau. Nas Universidades, os professores queixam-se do baixo nível dos alunos egressos da escola de 2º grau, enquanto as administrações realizam pesquisas de avaliação do desempenho docente, buscando explicações para a baixa qualidade do ensino.

Tentativas de melhoria da qualidade do ensino de 1º grau, através da introdução de inovações tecnológicas e metodológicas, esbarram de modo geral em obstáculos pedagógicos e institucionais que as condenam ao fracasso.

O avanço tecnológico tende a aprofundar as desigualdades tanto entre as nações como entre as classes sociais. No caso da televisão, por exemplo, o menino da classe média tem acesso ao controle remoto, ao videocassete e ao *videogame*, enquanto a criança e o adolescente

da favela devem se contentar com a TV *broadcasting* que no Brasil oferece pouquíssimas opções. No campo da informática, a desigualdade é ainda maior e o papel da escola é decisivo: enquanto as escolas particulares investem na informatização, colocando à disposição dos alunos aparelhos sofisticados e exigindo dos professores que se preparem, na escola pública isto é considerado um luxo.

Luxo ou necessidade? Deve a escola pública continuar oferecendo um ensino de segunda classe, desempenhando com eficácia seu papel na reprodução das desigualdades sociais? Não poderíamos imaginar uma escola transformadora, que integrasse todos os recursos tecnológicos à disposição do homem contemporâneo, numa perspectiva inovadora (para todos) e igualitária (para os desfavorecidos)?

Como “aplicar o construtivismo” que exige a consideração do contexto sociocultural do aluno sem levar em conta a tecnologia, a televisão, o meio ambiente cada vez mais tecnificado? Como explicar essa surda resistência dos sistemas escolares à introdução de propostas inovadoras, especialmente as que implicam o uso de tecnologias?

Acredito que podemos compreender melhor este fenômeno a partir da análise de variáveis explicativas de ordem ideológica. Duas grandes “frentes ideológicas” confrontam-se na história recente da educação brasileira: de um lado, a ideologia tecnocrática que inspirou a concepção e a realização de projetos tecnológicos grandiosos que, em geral, redundaram em fracassos mais ou menos estrondosos; de outro lado, a ideologia da pedagogia tradicional, que dominava nas escolas e nos meios acadêmicos, tornando-os refratários às inovações.

Da ideologia tecnocrática podemos resumir dizendo que ela peca por um tecnicismo ingênuo e mecânico que parecia acreditar que bastava a introdução da tecnologia para resolver todos os problemas educacionais. O autoritarismo que presidiu a reforma dos sistemas educacionais e a ideologia tecnocrática que legitimava uma política educacional tecnicista e redutora (na qual a educação é reduzida à formação dos recursos humanos para o crescimento econômico) são fatores cuja combinação levou a grandes projetos e dispendiosos fracassos. Estas experiências e sua ideologia foram amplamente discu-

tidas, tendo sido objeto de muitos trabalhos acadêmicos e reportagens jornalísticas.

Nos anos de 1980, com a redemocratização do país, a ideologia “de esquerda”, baseada principalmente no marxismo e nos escritos de Gramsci, que havia inspirado a resistência ao autoritarismo, ganha importância e faz crescer sua influência no campo educacional. Enquanto os projetos autoritários corroíam-se na incúria, na corrupção e em virtude de sua completa inadequação, a academia e a escola rejeitaram a tecnologia na educação, sem nunca tê-la experimentado.

No 3º mundo, a implementação de projetos ambiciosos de tecnologia educacional gerou justificada desconfiança de parte dos professores de que eles seriam substituídos pelas máquinas e que ocorreria uma massificação, um “barateamento” do ensino com inevitável perda de qualidade. Com efeito, a proposta pedagógica que inspirou aqueles projetos (SACI no Brasil e PT-TVE na Costa do Marfim, por exemplo), muitos dos quais ainda funcionam precariamente, previa não a substituição física do professor (agora transformado em monitor), mas a substituição de sua formação pedagógica e especializada. A economia de recursos financeiros estaria baseada no salário ainda mais baixo de um professor despreparado (como se isso fosse possível no Brasil) e na economia da capacitação do docente. Duplo e sinistro barateamento da educação baseado numa concepção totalmente equivocada do papel da tecnologia na educação.

A avaliação de experiências diferenciadas de inovação tecnológica na educação (vídeo, informática, multimídia) tem demonstrado que, ao contrário, ela exige melhor preparo do professor em metodologia e mesmo formação específica. O professor que participa destas experiências deve estar capacitado não apenas para dominar os conteúdos da disciplina específica (para poder atuar como facilitador da aprendizagem), mas também para dominar as novas linguagens típicas dos suportes tecnológicos utilizados. A experiência da utilização do Programa Formação do Telespectador corrobora esta afirmação já que, apesar de os materiais serem de fácil aplicação e de o Manual do Professor conter instruções e sugestões de aplicação, os professores não o estão utilizando.

O grande equívoco das políticas de educação a distância que voltam a ser propostas nos anos de 1990 no Brasil é justamente a pretensão de se economizar os recursos financeiros através da utilização de meios tecnológicos na educação. Ao contrário, a inovação tecnológica exige grandes investimentos em equipamentos e em capacitação de professores.

Evidentemente, a simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Esta só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação. (*Quando a educação deixar de ser considerada como mera formadora de recursos humanos para o mercado de trabalho*). As tentativas de inovação metodológica, por exemplo as práticas inspiradas no construtivismo, têm se chocado com a resistência dos professores que, apesar do discurso inovador ou construtivista, não transformaram em quase nada sua prática pedagógica efetiva e continuam a ser formados para repetirem velhas pedagogias, quase sempre sem novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. (1974). *La dialectique de la raison* (trad. francesa). Paris, Gallimard.
- BABIN, P. (1989). *Os novos modos de compreender*. São Paulo, Paulinas.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Langage et culture des médias*. Paris, Universitaires.
- BALZAGETTE, C.; BEVORT, E. & SAVINO, J. (edit.) (1992a). *L'Éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris, BFI/CLEMI/UNESCO.
- BATES, T. (1990a). "The challenge of technology for european distance education". In: BATES, A. W. (ed.). *Media and technology in european distance education*. EADTU – European Association of Distance Teaching Universities.
- \_\_\_\_\_. (1990b). "The future". In: BATES, A. W. (ed.). *Media and technology in european distance education*. EADTU – European Association of Distance Teaching Universities.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Media and Technology in European Distance Education*. EADTU – European Association of Distance Teaching Universities.
- BAUDRILLARD, J. (1995). *Le crime parfait*. Paris, Galilée.
- BELLONI, M. L. (1988). *Reflexões sobre a mídia*. Brasília, UnB (série Sociologia, n. 69).
- \_\_\_\_\_. (1990). *Masculino X feminino na novela das sete*. Paper apresentado no CES/universidade de Coimbra, Portugal.
- \_\_\_\_\_. (1991). "Educação para a mídia: missão urgente da escola". *Comunicação e Sociedade*, n. 17.
- \_\_\_\_\_. (1992a). *O papel da televisão no processo de socialização*. Brasília, UnB (série Sociologia, n. 89).
- \_\_\_\_\_. (1992b). *A televisão no processo de socialização*. Brasília, UnB (série Sociologia, n. 90).

- \_\_\_\_\_. (1994). "A mundialização da cultura". *Sociedade e Estado*, vol. IX, n. 1/2.
- \_\_\_\_\_. (1995a). *Programa Formação do Telespectador: uma experiência de educação para a mídia*. (Material Pedagógico Multimeios). 2. ed. OPM / UFSC.
- \_\_\_\_\_. (1995b) "A espetacularização da política e a educação para a cidadania". *Perspectiva*, n. 24.
- \_\_\_\_\_. (1995c). "Escola versus televisão: uma questão de linguagem". *Educação e Sociedade*, n. 52.
- \_\_\_\_\_. (1997). Relatório final de pesquisa "O impacto da televisão interativa nos processos educacionais", apresentado ao CNPq.
- \_\_\_\_\_. (1998a). "A estética da violência". *Comunicação e Educação*, NCE/USP, n. 12.
- \_\_\_\_\_. (1998b). "Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?". *Educação e Sociedade*, n. 65, dez.
- \_\_\_\_\_. (1999a). "O vídeo na pré-escola". *Tecnologia Educacional*, ABT, n. 144.
- BELLONI, M. L. (1999b). *Da tecnologia à comunicação educacional*, Paper apresentado na 22ª Reunião anual da ANPED.
- \_\_\_\_\_. (1999c). "O vídeo na pré-escola". *Tecnologia Educacional*, n. 144.
- \_\_\_\_\_. (1999d). *Educação a distância*. Campinas, Editora Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Mídia-educação: ética e estética". *Actas do Congresso Internacional Mundos sociais e culturais da Infância*, Braga, Portugal.
- \_\_\_\_\_. (2001). "A intregação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos educacionais". In: BARRETO, R. G. (org). *Teconologias educacionais e educação a distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora.
- \_\_\_\_\_. (2002). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo, Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2004). "Infância máquinas e violência". *Revista educação e sociedade*, n. 87, Campinas, CEDES.
- \_\_\_\_\_. (2004). Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, Ed. UFSC, n. 25/1.
- \_\_\_\_\_. (2007). "Les cultures jeunes et les technologies de l'information et communication". Colloque CULTURES ENFANTINES: UNIVERSALITÉ E DIVERSITÉ. *Anais...* Université de Nantes, France.
- \_\_\_\_\_. (2008a). Infância e TIC: aprendizagens, autodidaxia e colaboração. In: Congresso Internacional em Estudos da Criança. *Anais...* UMINHO.
- \_\_\_\_\_. (2008b). "Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações". In: FANTIM, M. & GIRADELLO, G. (org.). *Liga, roda, clica. Estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, Papius.
- \_\_\_\_\_. (2009). *O que é sociologia da infância?* Campinas, Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. & GOMES, N. G. et al. (2004a) (org.). *Caracterização do público jovem das Tecnologias da Informação e Comunicação*. 1ª fase. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. (relatório apresentado ao CNPq)
- \_\_\_\_\_. (2004b). Os recursos das TIC para potencializar a aprendizagem de crianças e jovens em situação de risco social. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5. *Anais...* Curitiba.
- \_\_\_\_\_. (2007). Caracterização do público jovem das Tecnologias de Informação e Comunicação: autodaxia e colaboração. 2ª fase. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. (relatório de pesquisa apresentado ao CNPq)
- BERGALA, A. (1975). "Pour une pédagogie de l'audio-visuel". Les cahiers de l'audio-visuel, Paris.
- BEVORT, E. & BRÉDA, I. (2001). *Les jeunes et l'internet*. Paris, CLEMI.
- BLANDIN, B. (1990). "Formateurs et formation multimédia". Paris, Les Editions d'Organisation.
- CALLIGARIS, C. (1996). *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo, Ática.
- CANCLINI, N. G. (1989). *Culturas híbridas: estratégias para entrar na modernidade*. México, Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (org.) (1995a). *Cultura e pospolítica – el debate sobre la posmodernidad en América Latina*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- \_\_\_\_\_. (1995b). *Consumidores e ciudadanos*. México, Grijalbo.
- CARLSSON, U. & FEILITZEN, C. (orgs.) (1999). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo, UNESCO/Cortez Editora (trad. brasileira).
- CARMO, H. (1997). *Ensino superior a distância*. Lisboa, Universidade Aberta, vols. I e II.
- \_\_\_\_\_. (1997a). "A educação intercultural de professores: a experiência da universidade aberta". Paper apresentado no XIX FIPLP, Recife.
- CENECA (1992). *Educación para la comunicación, manual latinoamericano*. Santiago, CENECA/UNESCO.
- DEBORD, G. (1971). *La société du spectacle*. 3. ed. Paris, Champ Libre (trad. portuguesa por ed. Mobilis in Mobile, Lisboa, 1991).
- DERY, M. (1997). *Vitesse virtuelle la cyberculture aujourd'hui*. Paris, Abbeville.
- DIEUZEIDE, H. (1994). *Les nouvelles technologies*. Paris, Nathan/UNESCO.
- DYSON, F. (1998). *Mundos imaginados*. São Paulo, Cia. das Letras (trad. brasileira).

- EGLY, M. (1984). "Argumentation et persuasion". *Discurso dos media e Ensino a Distância*, Lisboa, AIMAV, IPED.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Multimedia et formation: le CDI de l'entreprise poilâne". *Communication et Langages*. RETZ n. 104.
- ENZENSBERGER, H. (1973). *Culture ou Mise en condition?*. Paris, Les Lettres Nouvelles.
- ESTRELLA, R. (1995). "Eléments de méthode pour la conception et la réalisation d'hypermédias". *Dossiers de l'Audiovisuel*. n. 64.
- EVANS, T. & NATION D. (1989). "Dialogue in practice, research and theory in distance education". *Open Learning*, vol. 4, n. 2.
- FAINHOLC, L. C. (1995). "Los aportes que hubiera dado Jean Piaget si se hubiera ocupado de la tecnologia educativa". *RED*, n. 11.
- FERRÉS, J. (1996). *Vídeo e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FRIEDMANN, G. (1977). *7 Études sur l'homme et la technique*. Paris, Denoël-Gonthier.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Ces merveilleux instruments*. Paris, Denoël-Gonthier.
- FULCHIGNONI, E. (1975). *La civilisation de l'image*. Paris, Payot.
- FUSARI, M. (1994). *Multimídias e formação de professores e alunos*. Paper apresentado no VIIº ENDIPE.
- GIDDENS, A. (1994). *As consequências da modernidade*. São Paulo, UNESP.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Politics, sociology and social theory*. Cambridge, Polity Press.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Celta editora.
- GONNET, J. (1997). *Éducation et médias*. Paris, PUF, (Coll. Que sais-je?).
- GREENFIELD, P. M. (1988). *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica*. São Paulo, Summus (trad. brasileira).
- HABERMAS, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris, Denoël-Gonthier.
- JACQUINOT, G. (1977). *Image et pédagogie*. Paris, PUF.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris, Hachette.
- KOECHLIN, O. (1995). "Réflexions autour de l'écriture interactive". *Dossiers de l'audiovisuel*, n. 64.
- LASCH, C. (1979). *The culture of narcissism*. Londres, Abacus (Trad. brasileira *A cultura do narcisismo*, Imago, 1983).
- \_\_\_\_\_. (1986). *O mínimo eu*. São Paulo, Brasiliense.
- LEVY, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris, Odile Jacob.

- LIMA, L. O. (1971). *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. Vozes.
- LINARD, M. (1996). *Des machines et des hommes*. Paris, L'Harmattan.
- LURCAT, L. (1981). *A cinq ans seul avec Goldorak. Le jeune enfant et la télévision*. Paris, Syros.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Violence à la télé. L'enfant fasciné*. Paris, Syros.
- MARCUSE, Herbert (1968). *L'homme unidimensionnel*. Paris, Minuit.
- MARTIN, A. G. (coord.) (1998). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidad de Valladolid.
- MATTELART, A. (1978). *Multinationales et systèmes de communication*. Paris, La Découverte.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación* (trad. espanhola). Madrid, Ediciones de la Torre.
- MC LUHAN (1968). *Pour comprendre les médias*. Paris, Mame Seuil (trad. francesa).
- \_\_\_\_\_. (1977a). *A galáxia de Gutemberg*. São Paulo, Cia. Editora Nacional (trad. bras.).
- \_\_\_\_\_. (1977b). *Pour comprendre les média*. Paris, Mame/Seuil.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5. ed. São Paulo, Cultrix (trad. Brasileira).
- MERCIER et al. *La société digitale* (1984).
- MONET, D. (1996). *O multimídia*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MONGIN, O. (1998). *A violência das imagens*. Lisboa, Ed. Bizâncio.
- MOORE, M. (1983). "On a theory of independent study". In: SEWART, D. et al. (eds.). *Distance Education: international perspectives*. London / New York, Croomhelm / St. Martin's.
- NOVOA, A. (ed.) (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- PAPERT, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa, Relógio d'Água.
- PERRIAULT, J. (1996a). *La transmission du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_. (1996b). *La communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.
- PINTO, M. (1998). "Retos y estrategias para la formación del profesorado en medios". In: MARTIN, A.G. (coord.). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidad de Valladolid.
- PLATÃO (1950). *Oeuvres complètes*. Paris, Gallimard (vol. 2, Collection Pleiade).
- PORCHER, L. (1994). *Télévision, culture, education*. Paris, Armand Colin.

POSTMAN, N. (1994). *Tecnopólio. A rendição da cultura* (trad. brasileira). São Paulo, Nobel.

ROCHA DE SOUSA, J. M. (1984). "O visível e o invisível entre máscaras". *SINAL*, Lisboa, I.P.E.D. – Instituto Português de Educação a Distância.

ROCHA-TRINDADE, M. B. "Mediatização do discurso científico". *Análise Social*, Lisboa, vol. 24, n. 3.

SANS, A. S. et al. (1995). "Reflexiones en torno a las posibilidades de interacción en sistemas de conferencia electrónica". *RED*, n. 13.

SANTOS, B. S. (1996). *Pela mão de Alice – o social e o político pós-modernidade*. Porto, Ed. Afrontamento.

SAYERS DE ZAA, J. (1993). "Innovaciones Andragógicas en la concepción del participante en la Educación Superior a Distancia". *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. 6, n. 1.

SCHAEFFER, P. (1972). *Machines à communiquer*. Paris, Seuil.

SCHRAMM, W. (1965). *Television para los niños* (trad. espanhola). Barcelona, Ed. Hispano-europea.

SFEZ, L. (1994). *Crítica da comunicação* (trad. brasileira). São Paulo, Loyola.

SOARES, I. (1999). "Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais". *Contato*, Brasília, Senado Federal, n. 2.

STIEGLER, B. (1995). "Machines à écrire et matières à penser". *Dossiers de l'audiovisuel*, n. 64.

THORPE, M. (1995). "The expansion of open and distance learning: a reflection on market forces". *Open Learning*, vol. 10, n. 1.

TRINDADE, A. R. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.

\_\_\_\_\_. (1991). "The Salami concept: the proceedings of EADTU". Bourse Conference. Atenas, EADTU.

\_\_\_\_\_. (1992). *Distance Education for Europe*. Lisboa, Universidade Aberta.

TRINDADE, A. et al. (1984). "A Universidade Aberta: um sistema de comunicação multimídia". *SINAL*, I.P.E.D. – Instituto Português de Educação a Distância, n. 0.

TURKLE, S. (1984). *Les enfants de l'ordinateur*. Paris, Denoël – Gonthier.

\_\_\_\_\_. (1997). *A vida no Ecrã*. Lisboa, Relógio d'Água.

UNESCO (1984). *Éducation aux médias*. Paris, Unesco.

\_\_\_\_\_. (1996). *A educação encerra um tesouro*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por J. Delors. Paris, UNESCO.

WINN, M. (1977). *The plug-in drug*. New York, The Viking Press.

YUDICE, G. (1995). *Posmodernidad y capitalismo transnacional en América Latina*. In: CANCLINI, N. G. (org.). *Cultura e pospolítica – el debate sobre la posmodernidad en América Latina*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

ZUIN, A. S. (1999). *Indústria cultural e educação*. Campinas, Editora Autores Associados.

## SOBRE A AUTORA

### *M*aria Luiza Belloni

É pesquisadora nas áreas de sociologia, comunicação e ciências da educação. Após ter estudado as dimensões políticas e educativas da imprensa e da televisão, seus trabalhos voltaram-se, a partir dos anos 1980, para a pesquisa sobre as relações de crianças e adolescentes com as mídias. Seu enfoque é o da *sociologia da infância*, complementado por abordagens interdisciplinares indispensáveis para a compreensão de seu objeto de estudo, o papel das mídias nos processos de socialização das novas gerações. Suas pesquisas orientam a partir de uma visão de *mídia-educação* (ou educação para as mídias), e têm uma perspectiva de mudança, no sentido em que buscam contribuir com a formação de crianças e jovens para a cidadania.

Foi professora e pesquisadora na Universidade Federal da Bahia, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aposentada desde 2005, continua atuando junto ao Grupo de Pesquisa *Comunic*, ligado ao Laboratório de novas tecnologias do Centro de Educação da UFSC, em pesquisas sobre mídia-educação, infância, aprendizagem e tecnologias da informação e comunicação e educação a distância ([www.comunic.ufsc.br](http://www.comunic.ufsc.br)).

- 101 -

*U* que é mídia-educação

Com graduação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) e mestrado em sociologia (Universidade Paris III, Sorbonne Nouvelle), especialização em metodologia de pesquisa (Fundação Getúlio Vargas – FGV/RJ) e doutorado em ciências da educação (Universidade Paris V, Sorbonne), realizou também um pós-doutorado em comunicação política (CNRS, França) e um pós-doutorado em educação a distância (Universidade Aberta de Portugal). Publicou artigos em revistas científicas e os livros *Educação a distância*, *O que é mídia-educação*, *A formação na sociedade do espetáculo* (em colaboração com colegas do grupo *Comunic*) e *A dimensão política da comunicação* (em colaboração com colegas da FGV/RJ).



- 102 -

*M*aria Luiza Belloni