

Como citar:

ALEGRIA, João. **Comunicação e educação: diferentes contextos pedagógicos da produção e da recepção de conteúdos, linguagens e processos da mídia**. Rio de Janeiro, julho 2008. (Texto base para aula no Curso de Especialização em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Linguagens Educacionais, Turma 2008). Disponível em: <http://joaoalegria.webnode.com>. Acessado em [inserir a data].

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: DIFERENTES CONTEXTOS PEDAGÓGICOS DA PRODUÇÃO E DA RECEPÇÃO DE CONTEÚDOS, LINGUAGENS E PROCESSOS DA MÍDIA

João Alegria

Mídia

O vocábulo mídia se tornou usual no Brasil a partir do seu uso em língua inglesa, para designar o conjunto, ou sistema, de meios de comunicação presentes numa determinada sociedade. A origem está no termo *medium*, que, em Latim, significa "meio". *Medium* foi a palavra utilizada pelos primeiros estudiosos da comunicação para designar "meio de comunicação". O plural de *medium* em latim se escreve *media*, "meios" ou, no caso dos estudos de comunicação, o conjunto dos meios de comunicação. A grafia mídia, com "i", tem a ver com a pronúncia da expressão "media" (latim, plural), em inglês. Como passou a ser escrito em português a partir do modo como é pronunciado em inglês, creio que podemos dizer que o uso do termo mídia é um anglicismo.

No senso comum o termo é utilizado com três diferentes significados: para indicar o *conteúdo* das produções difundidas através dos meios de comunicação; para se referir aos próprios *meios de comunicação* e, por fim, para se referir aos *suportes* físicos de transporte, conservação e distribuição de bens culturais realizados a partir do uso de tecnologias da comunicação.

Assim, quando ouço expressões como "a mídia faz mal à infância", entendo que o sujeito falante quer se referir aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação. Já as falas como "isso é culpa da mídia" referem-se, em minha opinião, aos próprios meios de comunicação, os também chamados *veículos de comunicação*, ou seja, um determinado jornal, ou uma emissora de rádio, em particular. Por fim, quando alguém pergunta "você vai me trazer o filme em qual mídia?", e um outro alguém responde "em DVD", o termo está sendo utilizado para indicar um suporte físico.

Conteúdo, *meio de comunicação* e *suporte* são conceitos específicos, e devem ser, eles mesmos, utilizados, sempre que se queira referir a eles próprios. Minha preocupação inicial é recuperar a força do conceito mídia, evitando seu uso generalizado e impreciso.

Proponho a utilização do termo mídia para designar o *sistema* dos meios de comunicação, em atividade e presentes num determinado espaço geográfico e período de tempo histórico. Quando me refiro aos meios de comunicação em atividade, quero também envolver toda a produção de bens culturais que resulta da atuação sócio-histórica dos meios de comunicação em atividade e que esteja em difusão num dado momento.

Quando utilizo o termo mídia estou me referindo a uma atuação sistêmica e articulada, que ultrapassa apenas um veículo de comunicação e até mesmo uma tecnologia de comunicação: mídia é todo o conjunto dos meios atuando simultaneamente. A sua atuação consiste justamente em realizar e difundir bens culturais, portanto, envolvem processos, tecnologias e mercados da comunicação.

Com isso quero dizer que tenho dificuldade em aceitar que um CD de música trancado numa

gaveta, sem ser exibido (enquanto produto gráfico), sem ser executado (enquanto música), possa ser considerado mídia.

Estou convencido de que para utilizar o termo mídia seria necessário dar conta de uma pequena equação: mídia é igual ao resultado da operação que envolve um bem cultural resultante de um processo de produção característico de um determinado meio de comunicação, conservado e transportado com o auxílio de um suporte físico específico e consumido por intermédio de uma tecnologia da comunicação.

É um pouco confuso, mas apenas até que a gente se acostume com a idéia. Fica mais fácil quando tentamos aplicar o conceito. Exemplos:

CANÇÕES DO ROBERTO < FONOGRAMA DA INDÚSTRIA FONOGRÁFICA < CD < TOCA DISCOS < OUVINTE

REVISTINHA DA MÔNICA < IMPRESSO DA INDÚSTRIA GRÁFICA < REVISTA < LEITURA < LEITOR

Gosto deste segundo exemplo porque percebemos que, deste ponto de vista, leitura e escrita são facilmente compreendidas como tecnologias da comunicação. E de fato o são. Uma revista fechada e guardada, sem ser lida, sem sofrer o que se denomina *consumo cultural*, não chega a caracterizar mídia, é um bem cultural mas não é mídia.

Em minha opinião, o ato de consumo cultural é o que mais caracteriza a mídia. Sem consumo cultural não há mídia. Essa compreensão é importante para, desde já, valorizar o papel do sujeito - de todos os sujeitos sociais - em qualquer discussão sobre a mídia.

Em última instância poderíamos definir a mídia como sendo o *ato de comunicação* que se estabelece entre sujeitos sociais produtores de bens culturais e sujeitos sociais consumidores de bens culturais por mediação de uma (ou mais de uma) tecnologia da comunicação. É uma definição simplista, apesar de correta, por deixar de fora toda a complexidade e multiplicidade de variáveis que esse ato de comunicação envolve. Mas, é um bom ponto de partida.

Porquê a educação deve ficar frente a frente com a mídia

Em consonância com o professor Abrantes (1992), afirmo que a principal motivação do meu empenho é o fato de, pessoalmente, considerar decisivo a educação não ficar de fora de um movimento que marcará a História da Humanidade no seu conjunto: a *migração digital*. Seria uma perda irreparável para a escola, bem como para outras instituições educativas ou de formação, de natureza não-formal, que a revolução epistemológica que está em curso, por causa das imagens, dos sons e da digitalização da informação, se fizesse sem a contribuição da educação e dos educadores ou, o que seria imperdoável, com sua indiferença.

Defendo, portanto, que a educação deva ficar frente a frente com a mídia.

Na época atual, ensinar e aprender é uma atividade social da escola, mas também de diversas outras instituições sociais. Da mídia inclusive. Uma das implicações da aceitação deste pressuposto é a de que o discurso pedagógico e científico dos professores tem que interagir com outros discursos profissionais, para poder ter reflexos perduráveis na formação dos alunos. A aprendizagem na época contemporânea implica não apenas na contribuição de domínios científicos diversificados, como também em interação com novas especialidades que podem contribuir com os educadores, dando vitalidade aos modos de aprender e de conhecer.

Refiro-me à participação, no processo de ensino e aprendizagem, de profissionais da comunicação, por exemplo, que poderão facilitar o acesso à informação, e à sua produção, de forma mais satisfatória e condizente com a realidade social. A presença de profissionais não docentes no ensino já acontece, por exemplo, com psicólogos. E acontece cada vez que a escola se abre a projetos, aceitando a intervenção qualificada de arquitetos e engenheiros, de artistas e escritores, de artesãos e agricultores.

O consumo social da mídia e dos audiovisuais se tornou uma constante, sendo preciso intervir nesse domínio. A fala, a escrita e a leitura não nasceram na escola, nasceram no tecido social. A instituição escolar, que já alfabetiza para a escrita e a leitura, precisa também alfabetizar no domínio da mídia e dos audiovisuais, *media literacy*, como defendeu, entre outros, o inglês Roger Silverstone no seu livro *Por que estudar a mídia?* (SILVERSTONE, 2002). Essa alfabetização passa pela formação de professores, pela introdução de componentes novos nos currículos escolares, pelo uso e pela produção de mídia.

Apesar de haver quem pense serem os audiovisuais e a mídia fonte unicamente do mal, da violência, da passividade, da preguiça mental... Poderíamos dizer que, a ser de verdade, aqui teríamos o argumento definitivo para convencer os educadores a pegar nestes meios para os tornar fonte de bem, de pacifismo, de atividade, de energia intelectual. Se a educação não o fizer, o que será?

Oscar Landi (1993) afirma que em um mundo "hipermediado", como esse em que vivemos, onde uma imagem apaga a outra e uma notícia desaparece rapidamente de cena pela superposição de outra nova, a educação poderia exercer um importante papel na formação de competências para classificar, ordenar interpretar, hierarquizar e criticar esse fluido e caótico mundo de imagens e palavras no qual vivemos.

Assim também se poderia escapar à oposição fácil entre *apocalípticos* e *integrados*, uma redução interpretativa já superada pela crítica de Umberto Eco, buscando uma compreensão mais profunda do consumo e produção de bens culturais e das interferências que tais práticas podem provocar nas formações sociais.

É preciso rever respostas prontas, verificar as afirmações sobre efeitos e conseqüências, como fez Pier Cesare Rivoltella em seu artigo-panorama intitulado *Convidada, intrusa ou o quê? Os efeitos da televisão na infância: entre a realidade e os discursos sociais* (RIVOLTELLA, 2005). Cujo título é, por si, auto-explicativo. Afinal, não estamos assim tão na mão da mídia!

A educação pode e deve contribuir para a criação de condições mínimas para diversificar as formas de interação com a mídia. Cada vez mais, pessoas e fatos são conhecidos apenas quando aparecem na TV ou no jornal. Cada vez mais existem menos pessoas vivendo sem dedicar algumas horas do seu dia ao rádio, a televisão, ao jornal e a internet. E se as novas gerações apresentam o que Jesús Martín-Barbero (2002) chamou de empatia tecnológica, ou seja: uma enorme facilidade em se relacionar com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), seus produtos e conteúdos, é também a ingenuidade destes grupos frente aos meios o que deixa a todos estupefatos.

Pergunto com John Wesley Freire (1999): assistir a filmes violentos, no cinema ou na TV (e usar indiscriminadamente os jogos eletrônicos), explicaria a violência real que vem ocorrendo nas escolas norte-americanas, por exemplo? Será que as crianças e jovens vêem os seres humanos como imagens virtuais ou coisas, não fazendo mal tirar-lhes a vida? Distinguirão eles o real e o virtual? Os noticiários da TV, insistentemente mostrando o bombardeio dos inimigos pelos amigos, não mostram que é bom matar os inimigos? Mas, como descobrir os inimigos entre os iguais? Ou os inimigos serão os outros? Será que a máquina de fazer doido (no dizer de Stanislaw Ponte Preta) vem, como se diz agora, fazer cabeças?

Diz-se, por exemplo: "a mídia deseduca", "faz morrer a infância", "destrói a imaginação", "a mídia vicia". A afirmação, em discursos sociais, dos efeitos danosos que o consumo de mídia provoca em crianças e adolescentes estão relacionados, em sua maior parte, a representações sociais e discursivas formadas durante décadas, sobre o impacto e os efeitos do consumo de mídia por crianças e adolescentes, sem que muitas delas tenham sido comprovadas até agora através de pesquisa.

A isto se pode acrescentar o olhar imperfeito com o qual boa parte dos intelectuais e dos pesquisadores acadêmicos miram os meios de comunicação, já analisado por Martín-Barbero e German Rey em seu livro *Os exercícios do ver* (MARTÍN-BARBERO & REY, 2001). Um olhar "mal-

olhado" - na expressão destes autores -, levando a uma atitude sempre queixosa, reclama, para com a mídia e seus produtos. Inclusive impedindo que uma análise pertinente seja realizada, que critérios de qualidade sejam equacionados, que surjam propostas alternativas para a programação de uma televisão pública e cidadã.

Assim, em contextos onde as empresas de comunicação têm a possibilidade de propor discursos hegemônicos, onde o poder passa cada vez mais pelo que afirmam os meios de comunicação, a construção de uma interlocução inteligente e ativa com os conteúdos midiáticos, bem como a formação de produtores alternativos de conteúdo, deve ser um desafio para aqueles que acreditam na democracia.

A partir de questões como as que foram expostas até aqui é que se pode identificar um grande esforço de constituição de um novo campo de pesquisa e ação denominado mídia-educação. Esse campo resultaria da intersecção entre os campos da Comunicação e da Educação, caracterizando um novo espaço de atuação educacional e comunicativa que pode estar situado na escola ou fora dela, em projetos de educação não formal, ou de educação integral, conduzidos por Organizações Não-Governamentais e por outros modelos de associação da sociedade civil.

Atualmente, no Brasil e em outras partes do mundo, essas novas práticas educacionais possibilitam a crianças, adolescentes e adultos, tornarem-se realizadores de conteúdos audiovisuais, impressos, páginas da internet, programas de rádio e outros produtos culturais.

Na busca de uma abordagem crítica das sociedades, que têm na informação e na comunicação seu principal recurso de sociabilidade, foram estabelecidos novos grupos de risco, onde crianças, adolescentes e adultos pouco escolarizados aparecem como "vítimas" preferenciais da mídia. Estes grupos, compostos pelos moradores das "periferias", dos "morros", das "comunidades", das favelas e bairros distantes, excluídos de toda ordem, "população de baixa renda", "classes populares", os "sem escolarização"... Justamente aqueles cujas vidas alguns devem se encarregar de salvar, inoculando-lhes um discurso crítico sobre a mídia, disseminando métodos de produção e ferramentas pedagógicas e eletrônicas, com o objetivo de produzir uma existência autônoma e crítica. Essa têm sido a tônica de boa parte das ações de mídia-educação, como as que estavam em exposição na *Quarta Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes*, que aconteceu no Rio de Janeiro em 2004.

Por outro lado, na maioria dos casos, as novas tecnologias - principalmente aquelas aplicadas ao campo da comunicação, como a televisão e o videocassete, a internet e até a telefonia celular - sempre aparecem como uma alternativa para evitar os gastos públicos e "saltar" o longo período de tempo necessário à formação e a conseqüente aquisição de uma competência fundamental para a vida humana após a experiência da modernidade: comunicação eficaz.

Crê-se que a implantação de redes de comunicação e a distribuição de computadores, por exemplo, permitirão que regiões menos letradas - e por isso consideradas, num determinado panorama mundial, menos desenvolvidas e sem possibilidade de estabelecer comunicação eficiente entre si e com outros grupos sociais -, tenham acesso a todo um vasto universo de conhecimentos; e que conteúdos curriculares e metodologias de ensino ultramodernas, deste modo, estariam ao alcance de todos.

A um só tempo esse processo resolveria o problema dos índices internacionais (que indicam o "desenvolvimento" das nações pelo letramento, facilitando o crédito para os países mais pobres) e colocaria em comunicação, em "rede", populações atualmente alijadas da "aldeia global".

Vários educadores brasileiros avaliam essa "necessidade" de forma negativa, como resultado do impacto das orientações recebidas "de fora para dentro" e "de cima para baixo", a partir de organismos internacionais como a ONU e o Banco Mundial, que estão baseadas num determinado conceito de desenvolvimento nacional e em determinados índices nem sempre adequados à realidade local.

Por outro lado, é lícito supor que essa presença forte da mídia no cotidiano faz dela um importante agente de socialização que, ao lado da família, da escola, da igreja e de outras

instituições sociais, colabora ativamente para construir valores, produzir subjetividades e identidades.

A cada dia a discussão sobre os "impactos" e "efeitos" da mídia sobre crianças e adolescentes está mais atual. A polêmica foi retomada recentemente no Brasil pela publicação do novo *Manual de Classificação Indicativa*, organizado pelo Ministério da Justiça e voltado principalmente para a televisão.

Mas nem tudo é tão novo assim. Ao contrário do que se possa pensar sobre a "novidade" da articulação entre mídia e escola, no Brasil, desde a década de 1920, pelo menos, as tecnologias da comunicação já eram entendidas como uma promessa de solução rápida para a árdua tarefa da educação dos brasileiros e, em decorrência, um caminho fácil para superar a incapacitação do povo para se comunicar e entrar em contato com o resto do mundo. Porém, sem nunca deixar de ser tratada como uma imensa ameaça à constituição de uma cidadania genuinamente brasileira, juízo ainda preponderante, devido à grande quantidade de conteúdo oriundo de outros países, difundindo informações e valores morais considerados "inadequados" desde um filtro de natureza moral e nativista.

Fora do Brasil também há experiências que nos levam de volta no tempo, em países como Inglaterra, França e Itália, como nos relatam autores como David Buckingham, Geneviève Jacquinet e Pier Cesare Rivoltella. Um interessante panorama mundial contemporâneo foi organizado por Cecília von Feilitzen e Ulla Carlsson e publicado pela Unesco no livro *A criança e a mídia* (FEILITZEN & CARLSSON, 2002).

O que está em jogo é o uso da mídia. Muitos hoje acreditam que é possível fazer dela um uso social. Minha própria interlocução com o universo das práticas mídia-educativas está relacionada à crença na possibilidade de um uso social da mídia. Infelizmente, o desconhecimento histórico leva muitos daqueles que estão envolvidos com a mídia-educação a se comportar e se expressar de modo a fazer crer que ela apenas se fundamenta em fenômenos comunicacionais contemporâneos.

Esse modo de pensar e de agir impediu, até agora, no Brasil, o conhecimento e a valorização do processo sócio-histórico que dá sentido às práticas educacionais mídia-educativas do presente; por outro lado, facilitou a proposição desse novo campo do conhecimento, que nasce da intersecção da Educação e da Comunicação, ao isolá-lo de outras experiências bastante semelhantes no passado. Minha intenção é tratar da relevância do tema para os dias de hoje, sem descartar nem minimizar a experiência histórica que o país já acumula neste campo. Ao contrário, buscar também conhecê-la e aprender com ela, de modo a não incorrer, repetidas vezes, nos mesmos erros.

Mídia, educação e práticas educacionais

Como argumenta Geneviève Jacquinet, em *Qu'est-ce qu'un edumunicateur?* (JACQUINOT, 2004), a escola e a mídia são dois "mastodontes" que, aparentemente, se opõem em permanente combate.

A escola está voltada para o patrimônio de conhecimento da Humanidade, portanto para o passado, enquanto a mídia se interessa apenas por atualidade. A primeira repousa sobre a lógica da razão, a segunda sobre o imprevisto, o surpreendente e o emotivo. Uma ignora (ou ignorava?) a lógica econômica, a outra não funciona sem ela. A escola se edifica nas longas durações, a mídia no efêmero. Uma está voltada à formação dos cidadãos, a outra à formação de consumidores. A mídia valoriza a subjetividade, quando a objetividade é subjacente às disciplinas ensinadas na escola...

Jacquinet ainda identifica um modo próprio de transmitir e de se apropriar de conhecimento que, mais uma vez, aparentemente, diferencia ainda mais escola e mídia.

Na escola, que é de frequência obrigatória, os conteúdos são selecionados e apresentados numa progressão no tempo, uma serialização. O mesmo conteúdo é apresentado a todos os alunos, que

também são igualmente submetidos a uma sistemática de avaliação para verificar a retenção dos conhecimentos abordados em cada uma das etapas e séries.

Já na mídia, o que se transmite, crê-se, são menos os conhecimentos e mais as informações.

Este "...saber-informação é pulverizado, descontínuo, em 'mosaico', como se diz", lembra Jacquinet. Na mídia a apresentação da informação (*mise en scène*) é mais importante que o conteúdo da informação. A mídia trata de todos os conteúdos de uma só vez, sem que haja "...controle da aquisição".

Através dessa menção à pesquisadora francesa posso retomar a imagem que acho mais correta para a relação educação e mídia (para quando pensamos na educação formal, no ensino escolar). A escola se caracteriza por uma organização extremamente verticalizada. Está a serviço de uma tarefa precisa, da qual foi incumbida pelo Estado Nacional burguês: a disciplinarização dos corpos, e mentes, como identificou Foucault.

Essa imagem vale para caracterizar sua estrutura de poder e também para entender como se dá a transmissão de conhecimentos nesse *locus* social: o acesso a estratos, cada vez mais restritos, de conhecimento, implicam também numa ascensão às esferas de poder. É um grande funil invertido.

Já a mídia se caracteriza pela extrema horizontalização e desorganização no acesso às informações. Portanto, há diferenças marcantes no modo como cada uma destas instituições organiza seus saberes e, principalmente, na forma como os comunica. Mas a base dessa diferenciação está na extrema verticalização (piramidal) de uma e horizontalização de outra.

Os pesquisadores identificam três modos de a educação e os educadores reagirem frente à presença da mídia.

Ignorar: alguns tentam ignorar a existência da mídia e seguem seu trabalho tradicional, valorizando a exposição oral dos conteúdos e a escrita, duas das variáveis clássicas da relação ensino-aprendizagem, que identificam a "verdadeira" ou "alta" cultura, de cuja transmissão a escola foi "incumbida".

Utilizar os conteúdos: outros trazem para a sala de aula os conteúdos midiáticos em substituição àqueles conteúdos dos quais o professor estava encarregado. Exibir um filme ao invés de fazer uma exposição oral, por exemplo. Porém, mantendo uma forma tradicional de relação ensino-aprendizagem.

Isolar: em casos específicos, cada vez mais comuns no Brasil e já com um grande histórico fora do Brasil, as escolas criam disciplinas curriculares optativas, sobre a mídia, mas sem deixar que essa atividade interfira na rotina da sala de aula tradicional das outras disciplinas.

Uma alternativa para essa situação, na opinião de Jacquinet, seria deixar que escola e mídia se contaminassem, renovando a relação de ensino-aprendizagem tradicional. O que se justificaria por pelo menos quatro boas razões.

A **primeira razão** é que as crianças e adolescentes aprendem com a mídia. Sim. Ao contrário do que se possa pensar, o consumo de mídia é também uma relação de aprendizagem. É o que demonstram claramente algumas pesquisas que vêm sendo realizadas sobre esse tema. Na França, uma pesquisa realizada entre alunos da educação fundamental mostra que ao serem perguntados sobre onde eles aprendem sobre ciência, eles citam a televisão e os jornais mais vezes que a escola. O mesmo ocorre com conteúdos de História, foi nas revistas em quadrinhos, desenhos animados e programas de TV que estes mesmos alunos conheceram Cristóvão Colombo e seus feitos. Já no que diz respeito às relações sociais e aos temas mais complexos, como a sexualidade, a mídia é ainda mais citada que a escola.

A **segunda razão** é que é falsa a oposição entre o saber escolar e o saber da mídia, quando baseada na continuidade do primeiro versus a fragmentação e descontinuidade do segundo. Na

escola, os saberes também estão segmentados - em disciplinas, em anos escolares, em aulas, horários, dias da semana... - e fazer a integração dos conteúdos curriculares é uma das tarefas mais difíceis que a escola enfrenta dia após dia e poucas vezes alcança sucesso nisto. O que se percebe atualmente, também pela realização de pesquisas, é que as novas gerações detêm mais conhecimentos que as anteriores, principalmente em razão de serem maiores consumidoras de mídia, pois a escola e seu conteúdo curricular pouco se alterou.

A **terceira razão** é que o modo de apropriação do conhecimento e dos valores mudou, apesar de os educadores terem grande dificuldade de entender e aceitar esse fato. Essa transformação está diretamente relacionada aos avanços tecnológicos das últimas décadas. Como afirma Manuel Castells, as novas tecnologias e a engenharia genética estão na base da sofisticada arquitetura social contemporânea. Para uns, se a energia foi a matéria-prima da revolução industrial, a informação é a matéria-prima e principal resultado desta revolução tecnológica. Este é o primeiro momento da história no qual o novo conhecimento é aplicado principalmente aos processos de geração e ao processamento do conhecimento e da informação, afirma Castells (1996). Para outros, a novidade está numa forma de vida em sociedade onde a tecnologia da informação abrange o lazer, a cultura e os demais aspectos da vida doméstica, como diz Maria Luiza Belloni (2002), uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras das relações entre comunicação e educação.

A **quarta razão** é que as teorias da comunicação e aprendizagem substituíram o paradigma da "transmissão" de conhecimentos pelo da "mediação", privilegiando um modelo interpretativo e relacional na aquisição de conhecimentos. Como diz John Wesley Freire (1999), atualmente, caberia mais aos professores o papel de mediadores e formadores de opinião. Uns interpessoalmente, na sala de aula, outros através de um canal de comunicação. Por mediação entenda-se o processo de apreender o sentido de um elemento desconhecido por meio de outro, já conhecido: "...seria, exemplificando, como usar uma ponte para ir do conhecido ao desconhecido", diz Freire.

Pensando pelo viés da mediação, o processo de aquisição de conhecimentos através da escola e da mídia são bastante similares. Quiçá com vantagens para a mídia. Numa situação de aquisição de conhecimentos baseada na mediação prevalece a participação ativa dos alunos, como protagonistas; o espírito colaborativo; a valorização da produção de sentido no âmbito da aquisição de conhecimentos (numa concepção construtivista, a partir de Piaget, Vigotsky, Walon e mais recentemente Bruner, que privilegia a produção de sentido e não o tratamento da informação).

Numa dimensão didática propriamente dita, o que fica claro nos últimos 20 ou 30 anos de pesquisa é que as diferentes disciplinas requerem didáticas próprias. A solução desse problema fica também facilitada pelo paradigma da mediação.

O conceito de mediação permite que novas práticas educacionais sejam concebidas como o resultado de uma revisão do fazer docente e do lugar social da escola, a partir da sua contaminação por bens culturais, pelas novas tecnologias da comunicação e da informação e seus processos. São estas práticas educacionais renovadas que aqui denomino como *práticas mídia-educativas*.

O pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella, no seu livro *Media education* (RIVOLTELLA, 2001) após uma análise da evolução das práticas educacionais mídia-educativas e do estatuto teórico que as definiram desde a década de 1940, define a mídia-educação como aquela parte da ciência da educação e das práticas educacionais dedicada à reflexão sobre a mídia e à definição de estratégias para o seu uso como recurso para a educação.

Segundo Rivoltella, pela experiência histórica, é possível definir três diferentes abordagens da mídia-educação na escola: a *educação para os meios*; a *educação com os meios* e a *educação pelos meios*. Para cada uma destas diferentes apropriações da mídia, o pesquisador define contextos educacionais, abordagens pedagógicas e objetivos distintos.

Todos estes aspectos estão resumidos na tabela abaixo, adaptada a partir da organização proposta por Rivoltella.

Contextos pedagógicos da mídia educação

| contexto pedagógico | educação... | mídia como... | abordagem... | objetivos |
|---------------------|---------------------|--------------------|----------------------------------|--|
| crítico | ...para os meios | ...suporte; objeto | de inoculação leitura crítica | defender o sujeito formação do olhar e do gosto |
| | | | ideológica | conscientização |
| | | | ciências sociais | reflexão sobre a mídia |
| tecnológico | ...com os meios | ...recurso | instrumental | facilitar o ensino e a aprendizagem |
| | | | construtivista | produção colaborativa do conhecimento |
| | | | psico-social | produção de sentido a partir da mídia |
| produtivo | ...pelos (os) meios | ...linguagem | funcional | uso funcional dos meios e das tecnologias |
| | | | alfabética | aprendizado da gramática dos meios |
| | | | expressiva | uso criativo dos meios |

Apesar de simplificar o imenso manancial de conteúdos e discussões a que se refere, a vantagem dessa tabela é propor um quadro comparativo de fácil compreensão. A seguir vou me dedicar a aprofundar alguns aspectos que essa organização dos contextos pedagógicos da mídia-educação contempla. Não sem antes alertar para algo importante: esses diferentes contextos e apropriações não são excludentes no tempo nem no espaço, podendo conviver e se complementar numa mesma prática educacional mídia-educativa. No entanto, estas diferentes apropriações - educação para os meios; com os meios e pelos meios - são, cada uma delas, marcadas por diferentes paradigmas pedagógicos e educativos, que definem suas diferentes práticas e lhes dão diferentes sentidos educacionais, cujas especificidades procurarei esclarecer a seguir.

Contexto pedagógico crítico

O contexto crítico representa a mais tradicional abordagem dos meios no âmbito da mídia-educação. Fazer mídia-educação nessa perspectiva significa concentrar-se na capacidade, demonstrada pelos meios, de transmitir mensagens e de influenciar o público através delas. É o contexto de atuação onde a mídia é tratada como um suporte e como objeto de estudos.

A mídia é tratada como suporte quando quando pelo seu próprio conteúdo ou pelas informações que difunde, se presta a introduzir um tema, abastecer esse mesmo tema com informações complementares, testemunhos e demais elementos que o transformam num debate público, dando-lhe relevância social. É tratada como objeto quando um meio e, principalmente, seus produtos - a televisão e seus programas, por exemplo - passam a ser estudados em diversos níveis e detalhes.

O conteúdo do que é veiculado pelos meios ganha destaque nas práticas mídia-educativas de contexto crítico, sendo submetidos a questões como a motivação dos realizadores; a influência da estrutura produtiva dos meios sobre o conteúdo dos produtos; a diferença entre o consumo individual e coletivo; a correspondência entre a realidade e a realidade apresentada pela mídia;

o problema dos efeitos da veiculação de determinados conteúdos. A finalidade da mídia-educação neste caso é fornecer ao indivíduo instrumentos necessários para ele não se submeter passivamente a influência dos meios, mas para que possa se relacionar com esses produtos crítica e ativamente, aprendendo a interpretar, valorar e atribuir sentido ao que recebe da mídia.

Ao tratar da televisão em *La audiencia frente a la pantalla. Una explotación del proceso de recepción televisivo*, Orozco Gómez (1991) afirmou que a indústria do audiovisual é um meio técnico de produção de conteúdos, mas também uma instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente. Para o autor, essa dualidade contribui para que os produtos audiovisuais disponham de certos recursos para aumentar a legitimação de seus conteúdos junto à audiência.

A linguagem audiovisual que dá corpo a esses produtos culturais é fundamentalmente denotativa (versus conotativa) e parte de uma base material extremamente universalizada. Deste modo os discursos sociais, que envolvem os produtos audiovisuais e condicionam uma determinada produção de significados, não são evidentes à audiência, reforçando a naturalização do que é mostrado na tela. A sua natureza denotativa e a ocultação dos discursos políticos, econômicos, sociais e culturais a que está submetida em sua origem, é que permitem à linguagem audiovisual um alto grau de verossimilhança.

O autor afirma que a TV, então, não tem apenas a capacidade técnica de representar o acontecer social, mas também a capacidade de fazê-lo verossímil, crível para os televidentes. E é precisamente esta combinação de possibilidades técnicas do meio televisivo que torna possível a ele naturalizar seu discurso 'debaixo do nariz' da audiência. Outros meios de informação e outras instituições sociais, para lograr a naturalização de seus discursos têm que recorrer a outro tipo de referente. À televisão basta colocar a audiência defronte à tela para colocá-la frente à "realidade".

No audiovisual, os discursos sociais subjacentes ao que é apresentado muitas vezes desaparecem sem deixar pista, passando por um processo de ocultação que vai da estratégia de divulgação dos programas - onde se afirma sua correspondência à realidade da qual partem - até ao fato de, em muitos casos, estes programas se valerem de situações e pessoas comuns que são, em desejos e ações, muito semelhantes às pessoas com as quais todos se relacionam no cotidiano; com situações com as quais todos estão envolvidos no dia-a-dia.

Às práticas mídia-educativas de contexto pedagógico crítico caberia, portanto, "desmontar" todo esse aparato, equipando o sujeito com ferramentas que lhe permitissem uma interlocução crítica e ativa com os meios. Uma educação para o enfrentamento dos meios.

Contexto pedagógico tecnológico

Este segundo contexto pedagógico das práticas mídia-educativas é tão tradicional quanto o anterior e nas reflexões dos mídia-educadores geralmente aparece contraposto àquele. Através dessa contraposição, como explica Rivoltella, são identificadas duas diferentes matrizes de relacionamento entre mídia e educação. O primeira claramente positiva e o segunda, em oposição, claramente negativa. Como se pode observar na tabela abaixo:

Tecnologia educativa "versus" educação para a mídia

| tecnologia educativa | educação para a mídia |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| centrada na tecnologia | centrada no social |
| ensino, aprendizagem | compreensão crítica; consumo |
| os meios como recurso | os meios como tema |
| análise; produtos | uso crítico |
| eficiência; modernidade | consciência; participação crítica |

O paradigma da tecnologia educativa, diferentemente de outros, é centrado na mediação tecnológica. Para Rivoltella (2001), isso significa dizer que a atenção dos pesquisadores que o sustentam não está voltada ao texto midiático, à cultura que integra, às práticas de consumo a

que estão submetidos os produtos, mas ao processo de ensino-aprendizagem, que pode ser facilitado pelo uso das tecnologias. Portanto, os meios, na perspectiva da tecnologia educativa, são entendidos como recursos para a educação, como instrumentos para reinventar a didática no sentido de fazê-la superar o esquema obsoleto da aula tradicional.

Seguindo a organização proposta por Rivoltella, em contexto pedagógico tecnológico os meios sofrem abordagens de natureza instrumental, construtivista e psico-social.

A abordagem instrumental é aquela que considera os meios como ferramentas à disposição do educador, para que, com o seu emprego, possa tornar sua didática mais eficaz; também os considera como instrumentos de trabalho que estão à disposição de quem aprende, para que possa otimizar o seu processo de aquisição de conhecimentos.

A abordagem construtivista propõe o aproveitamento das tecnologias da comunicação e da informação, principalmente o microcomputador pessoal e a internet, para a proposição de situações de produção colaborativa do conhecimento. Parte de uma pedagogia que entende os meios de comunicação menos como ferramentas e mais como produtores de um ambiente onde se pode atuar de modo colaborativo.

A abordagem psico-social não entende os meios nem como instrumentos, nem como ambiente colaborativo, mas como modelo comunicacional. Sobre como a natureza tecnológica dos meios interfere nas situações de comunicação em nível micro e macro social, determinando a produção de sentido na realização e no consumo de mídia.

Contexto pedagógico produtivo

É uma sólida convicção da maior parte dos mídia-educadores que o melhor modo de fazer educação para os meios é utilizando-os para se expressar. Neste caso, na tabela acima, referente aos contextos pedagógicos, indiquei três abordagens: a *funcional*, a *alfabética* e a *expressiva*.

A abordagem funcional consiste em pensar os meios e as novas tecnologias como um dos saberes de fundo para poder enfrentar a realidade atual do mundo e da sociedade. Trata-se de introduzir a todos à utilização das novas tecnologias e dos meios de comunicação. Tem uma razão operativa e está centrada em permitir que os sujeitos conquistem uma relação amigável com as máquinas e as tecnologias da comunicação.

A abordagem alfabética considera os meios como espaço de expressão, de cuja linguagem os sujeitos podem valer-se para exprimir sua visão do mundo, seu ponto de vista sobre as coisas. Para dela valer-se é necessário conhecê-la.

Na abordagem expressiva, para além da relação amigável com as tecnologias da comunicação e o conhecimento da gramática e da sintaxe dos meios, passa-se à produção efetiva de conteúdos próprios e alternativos. É defendida como um dos grandes potenciais de renovação didática, por estar centrada na proposição de situações de trabalho colaborativo e crítico.

Mídia-educador, educador ou o quê?

A partir de Jacquinet (2004) também posso retomar aqui uma diferenciação fundamental para a discussão em pauta. É aquela que se faz entre o *mídia-educador* e o *educador*.

Essa diferenciação faz mais sentido na Europa que em qualquer outra parte do mundo ocidental. Mas, no Brasil, onde uma das mais importantes experiências mídia-educativas - o conhecido projeto Educom, vinculado ao Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação da USP (NCE-ECA/USP) - utiliza a denominação educador, muitos profissionais docentes têm dúvida sobre as especificidades de uma e de outra denominação.

Em vários países, principalmente europeus, as décadas de 1950 e 1960 levaram para as escolas uma nova disciplina: os estudos de mídia. Em alguns casos essa disciplina recebeu o nome de

media-education (mídia-educação) e até de media-literacy (mídia-alfabetização). Apesar das variações vividas em cada experiência nacional, tratava-se de levar para a escola um profissional da comunicação, principalmente da comunicação audiovisual (cinema ou televisão), para ser professor. Esse profissional, posteriormente, ficou conhecido como mídia-educador, a partir da denominação que lhe foi dada pelos primeiros pesquisadores do campo da mídia-educação.

É bem distinto pensar que, ao invés de a escola ter uma disciplina específica de vídeo, por exemplo, os professores do século XXI estejam, todos eles, preparados para apropriar-se das várias possibilidades do uso educacional da mídia. Este segundo caso é o que define o educador.

Porém, atualmente, nos dois casos, a tendência é fazer uma ampliação do entendimento conceitual e dos espaços de atuação, tanto do mídia-educador como do educador. Ismar Soares, por exemplo, no seu texto intitulado *Educomunicação, conceitos básicos* (SOARES, 2004) diz que a educomunicação, como área de atividade profissional, reúne especialistas voltados para o estudo das mediações entre comunicação, educação e cultura, tendo como meta ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas, estando presente nos mais diversos setores da sociedade, incluindo a mídia, a escola, os centros culturais e as organizações não governamentais.

O mesmo desejo de ampliação de entendimento vale para os que usam a denominação mídia-educador, que há muito superaram a idéia de restringir esse profissional e seu campo de atuação a uma disciplina exclusiva no currículo escolar.

O âmbito da atuação profissional daqueles que articulam saberes e práticas da comunicação e da educação tem se ampliado recentemente. Os diferentes meios de comunicação, as escolas, as organizações não-governamentais são espaços que estão se abrindo para estes profissionais. Justamente por isso prefiro utilizar a denominação mídia-educador que, a meu ver, traduz melhor o profissional que pretendo caracterizar, como aquele responsável por estabelecer mediações de aprendizagem em práticas educacionais presenciais ou à distância, na escola ou fora dela, que estejam baseados nas NTICs.

Para bem desempenhar suas tarefas, o mídia-educador deve contar com uma formação que lhe garanta um conjunto de saberes teóricos e práticos nos campos da Comunicação e da Educação. É a articulação permanente entre conhecimentos teóricos em comunicação e educação e práticas comunicacionais e práticas educativas que caracterizam a atuação profissional e a formação do mídia-educador.

Bibliografia citada

ABRANTES, J.C. **Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação.** Lisboa: Texto Editora, 1992. (Educação Hoje)

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática. In: **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 27-45

CASTELLS, Manuel. Fluxos, Redes e Identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 3-32

FEILITZEN, Cecilia von; CARLSSON, Ulla. **A criança e a mídia: imagem, educação, participação.** São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2002.

FREIRE, John Wesley. O que fazer com a mídia? In: FIGUEIREDO, V. L. F. (Org.). **Mídia & Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. p. 15-50.

JACQUINOT, Geneviève. Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La place de la communication dans la formation des enseignants. In: SOARES, Ismar (Org.). **Educommunication.** São Paulo: NCE-ECA/USP, 2004. p. 47-57.

LANDI, Oscar. **Devórame otra vez**. Buenos Aires: Planeta, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002. (Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación)

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

OROZCO GÓMES, Guilherme. La audiencia frente a la pantalla. Una explotación del proceso de recepción televisivo. **Diálogos de la comunicación**, n. 30, 1991.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma, Carocci, 2001.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Convidada, intrusa ou o quê? Os efeitos da televisão na infância: entre a realidade e os discursos sociais. Parte 1. **Psicologia Clínica**, v. 16, n. 2, 2005.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Convidada, intrusa ou o quê? Os efeitos da televisão na infância: entre a realidade e os discursos sociais. Parte 2. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 1, 2006.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, conceitos básicos. In: **Educommunication**. São Paulo: NCE-ECA/USP, 2004. p. 31-34