

ESTUDOS SOBRE RECEPÇÃO MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

JUVENAL ZANCHETTA JR.*

RESUMO: Este trabalho esboça panorama sobre a evolução dos estudos relacionados à recepção midiática e sobre como a escola brasileira se apropriou dessas idéias. Problematizam-se, então, características das propostas da área de Comunicação para a formação midiática, sugerindo-se uma perspectiva 'escolar' para essa formação: centralidade na formação histórico-política do professor e na delimitação de um território específico para a discussão sobre cidadania dentro da escola.

Palavras-chave: Mídia. Comunicação. Política. História. Escola.

STUDIES ON THE MEDIATIC INFLUENCE AND THE EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: This work intends to give an overview of the evolution of the studies related to the influence of the media and on how the Brazilian schools have adopted these ideas. The communication area proposals for mediatic training suggest a didactic approach centered on the historical-political training of teachers as well as the creation of a specific school department devoted to the citizenship debate.

Key words: Media. Communication. Politics. History. School.

* Doutor em Educação e professor do Departamento de Educação e do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). *E-mail:* jzanchetta@uol.com.br

Apresentação

O terreno que envolve os estudos midiáticos e a educação formal no Brasil ainda mal se configura. Embora haja estudos propositivos sobre o tema e mesmo algumas iniciativas expressivas, a abordagem retrospectiva ou panorâmica não está esboçada, não há organismos públicos que catalisem tais preocupações e também não se pode falar de uma bibliografia significativa. Propomos uma abordagem em paralelo, abarcando a recepção midiática e a evolução do tratamento escolar em relação aos meios de comunicação (MC), sobretudo quanto à televisão, como primeiro passo para o esboço de um quadro propositivo acerca da aproximação dos campos midiático e escolar.

Em termos de análise dos modelos recepcionais, levando em conta a complexidade da tarefa, que envolve diferentes áreas e tendências do conhecimento, apresentaremos algumas vertentes e nomes, suficientes apenas para uma visada panorâmica. Do lado da educação, procuramos evidenciar a atuação acanhada em relação à formação midiática e a vulnerabilidade da escola atual, descaracterizada em seus traços institucionais, num processo que tende a ser potencializado pela própria mídia e por estratégias da chamada *Educomunicação*. Como objetivo de fundo, busca-se reforçar a necessidade de se politizar esse campo, a partir do trabalho pedagógico.

O receptor passivo

Rivero (1994) propõe momentos distintos no percurso dos estudos sobre a relação entre a televisão e a escola.¹ Ainda que tome os EUA como cenário preferencial e só mais tarde os países europeus e latinos, sua análise serve como referência inicial para o caso brasileiro. Segundo ele, um primeiro período se estenderia até os anos de 1960, marcado pelo desprezo da escola pela televisão. O cânone escolar não se confundiria com o entretenimento fútil e efêmero proposto pela tevê.

Reforçava tal posicionamento a ótica de pesquisas que buscavam identificar o nível de “corrupção” a que o indivíduo se expunha na relação com a tevê. Essa perspectiva atrelava-se aos estudos até então predominantes, baseados na psicologia mecanicista e mais tarde

behaviorista, inspirados no pressuposto de que a mensagem midiática parte de um emissor e “atinge” o receptor: quem age é o emissor, observando-se as conseqüências da mensagem num receptor passivo. Em muito voltados para a propaganda, parte desses estudos costumavam encarar a mensagem dos MC como uma “injeção hipodérmica”.

Esse modelo, somado à resistência da escola brasileira, cujo diferencial de seleção (e de exclusão) sempre foi a tradição escrita e ilustrada, deixou os MC – dos quadrinhos até a televisão – distantes dos bancos escolares até os anos de 1980. A idéia de que as pessoas e principalmente os jovens são meros sujeitos reificados ainda hoje é bastante comum, deprendendo-se uma idéia mais negativa do que positiva em relação ao papel da tevê.

O receptor um pouco menos passivo

Com a diversificação e a expansão qualitativa² e quantitativa³ de meios como a televisão e a crítica acirrada ao mecanismo linear de apreensão do processo midiático, novas abordagens ganharam corpo. Os estudos passaram a observar a representação da realidade a partir da mídia: a extensão do poder dos MC para manipular não as pessoas, mas a realidade mostrada a elas. Deixa-se de se destacar a propaganda, estudando-se então a “cultura de massa”.

As condições da vida ocidental teriam diluído o papel da família, da escola e do trabalho, expondo os indivíduos à ação da mídia. Para os estudos dos anos de 1960, a informação e o próprio meio informativo passariam a ser responsáveis por boa parte da formação. Para McLuhan, os MC não apenas serviriam para comunicar, mas também para definir novos padrões de sensibilidade. Autor expressivo dessa geração, Morin observa os modos pelos quais essa cultura interfere e modifica a vida das pessoas, estudando os mecanismos de representação utilizados pela grande imprensa e seus efeitos, sobretudo a partir dos processos de projeção⁴ e de identificação⁵ (Morin, 1967). Na mesma época, toma corpo a tendência de se considerar os MC como veículos da inculcação de valores imperialistas. A mídia é vista como instrumento indutor da passividade intelectual e de ajuste a valores totalitários.

Em termos de escola, na mesma década de 1960 e anos subseqüentes, sob a influência do tecnicismo e com a difusão da comunicação

de massa, norte-americanos, europeus e, em escala modesta, países latinos incorporaram meios tecnológicos como recursos didáticos. No Brasil, programas instrucionais pelo rádio e pela televisão ganharam espaço, mas a tradição escolar, a falta de recursos diversos e o regime político de exceção mantiveram a escola distante da mídia e da crítica fértil do período. O fomento de audiovisuais na sala de aula equivaleria apenas à “substituição do verbalismo tradicional por outro verbalismo, mais elegante e sofisticado” (Piaget, citado por Rivero, 1994).

Na melhor das hipóteses, devido ao acesso cada vez maior da população a bens de consumo e também à mudança de orientação da escola brasileira – secundarizando o enciclopedismo em nome de conteúdos mais ligados ao cotidiano –, equipamentos como tevê e vídeo entram na sala de aula para as funções didáticas convencionais. O documentário e a adaptação de textos literários para o cinema, por exemplo, auxiliam no esforço pedagógico. Em termos de recepção, a escola restringiu-se a, quando muito, diferenciar os “bons” dos “maus” programas, sem tratá-los em sala de aula, exceto de forma localizada.

Nos dias de hoje, a análise da cultura midiática encontra fôlego, revigorada pelo consumo no mundo globalizado e conseqüente diversificação dos produtos culturais. Em termos mais próximos da educação, são comuns abordagens acerca das práticas midiáticas juvenis: o que ouvem, o que vêem, o que lêem e porque fazem tal seleção. Trata-se, enfim, do chamado enfoque reflexivo, estudando-se a relação estabelecida entre as crianças e os jovens e os MC (Morduchowicz, 2004). Embora essa abordagem tenha pouca repercussão na escola, ela não deixa de se mostrar na ação de diversos professores, que, isoladamente, desejam tratar de conteúdos midiáticos específicos como a propaganda, a telenovela, os documentários.

O receptor quase refém

Tendência recente proporia interação entre aluno e MC, a fim de promover o conhecimento acerca de como se dá essa comunicação e sobre maneiras pelas quais o estudante pode inserir-se como cidadão a partir do auxílio de tais meios. Por esse prisma, os audiovisuais não se constituem meio “paralelo” à escola. A preocupação com a linguagem

ou com as linguagens televisivas está na pauta das discussões sobre a formação básica em diversos países.

Estimulados, entre outras razões, pelo desenvolvimento das mídias interativas, pela influência marxista e pelo pensamento europeu pós-1968, ao menos dois grandes grupos de estudos florescem (Balle, 1997) e acabam por subsidiar a mudança de atitude. De um lado, estaria o grupo cuja marca é a contestação aos MC, levando em conta, em maior ou menor grau, as questões de dominação econômica. Do outro lado, estaria um grupo mais otimista, em que o receptor deixa o papel passivo para negociar com os MC.

Chega-se, então, a um cenário de possibilidades de análise cuja amplitude não pode ser esboçada nos limites deste trabalho. Entretanto, a menção de alguns representantes dessas tendências antecipa o complexo quadro que hoje inspira os estudos e possibilidades de entendimento acerca da recepção midiática na escola. Bourdieu está entre os que sustentam a corrente de acusação, ao mostrar o quadro informativo-cultural definido por um grupo restrito e antidemocrático de indivíduos, perfeitamente integrado à tecnologia política e cultural própria aos MC.

Outros autores são também pertinentes para a América Latina das últimas três décadas, quando afloram a consciência acerca da condição de subdesenvolvimento e a resistência aos regimes de exceção. Baudrillard afirma que a mídia promove um processo de “antimediação”, promovendo a não-comunicação. As manifestações de informação, à medida que se tornam midiáticas, passariam por processo de generalização que as achatariam a ponto de fazê-las perder as amarras históricas. A comunicação estaria transformada na encenação de si mesma, em simulacro. Tem-se o que o autor chama de “ordem semiúrgica”.

Aqueles autores dialogam em certa medida com a chamada Escola de Frankfurt. Ancorada nas idéias de Adorno, Horkheimer e, numa linha paralela, de Walter Benjamin, esta tendência é vigorosa desde meados do século XX. Para eles, as obras de arte banalizam-se com a reprodução e divulgação massificada, perdendo sua essência dentro de um contexto determinado e passando a ter uma existência serial: o surgimento de uma obra artística estaria atrelado a um certo ritual, mesmo que a obra se portasse como negação de tendências de sua época. Impulsionada por interesses políticos e econômicos do capitalismo,

haveria prejuízo não apenas pela banalização da grande arte, mas também para a cultura popular, que, no compasso da divulgação serial, perderia singularidade para se tornar acessível a públicos mais amplos. O fetichismo passaria a reger as relações entre as pessoas e as manifestações artísticas, com a coisificação inevitável destas últimas.

Em boa parte com estímulo do ideário menos otimista e também dos estudos do empirismo americano (ora servindo para relativizar, ora para potencializar a ação midiática), tem-se, desde a década de 1960, as condições para a consolidação do trabalho acerca das características que transformam a informação dos MC em simulacro ideológico. O sujeito do processo da comunicação midiática deixa de ser o indivíduo e passa a ser a estrutura que rege a comunicação: o Estado, os grandes grupos econômicos, as grandes potências, os organismos produtores.

A investigação da “estrutura estruturante” da comunicação, em muito motivada pelo predomínio da cultura vicária, principalmente midiática, na formação dos indivíduos, dá vazão a estudos lingüísticos em vários âmbitos. A linguagem ou as linguagens midiáticas são observadas em termos de codificação, seja política, como no caso de estudos amparados em Bourdieu, ou então estética, como nos estudos de fundo semiológico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, ainda que produzidos no final da década de 1990, percebem a comunicação midiática como código, além de enfatizarem principalmente a linguagem verbal.

O receptor participativo

Outros estudos desenvolvem-se com grande diversidade, com alternativas menos fatalistas, com expressiva repercussão na América Latina. Martín-Barbero (1997), por exemplo, lança mão do dialogismo de Bakhtin (1982) e da “não-hegemonia da ideologia dominante” (Gramsci, 1981), afirmando que não é apenas o produtor das mensagens, no caso os agentes do imperialismo midiático, quem se politiza e manipula consciências. O receptor efetuará permanente “negociação de sentidos”, a ponto de rever sua própria história a partir da interação com os meios, e também de nortear, como sujeito, o papel da mídia. A cultura popular teria protagonizado dois movimentos importantes

nas relações com a cultura dominante: a estratégia de “enfrentamento”, por meio da qual a cultura popular se revestiu de identidade própria; e pelo “intercâmbio” com a cultura dominante, menos marcado pela opressão de culturas impositivas do que por um contínuo reinvestimento nas manifestações populares, perpetuando-as em contextos mais complexos.

Escudado na idéia de que a língua seleciona e remodela a cultura popular, Martín-Barbero afasta-se do “mediacentrismo” ou da concepção predominantemente européia, que vê nas relações midiáticas um pólo decisivo para a atrofia das culturas periféricas. Por esse prisma, o “massivo” não deve ser pensado como instrumento delimitável, com efeitos previsíveis, mas como uma “nova forma de sociabilidade”.

Um de seus objetos de estudo para explicar como se dá o relacionamento entre os meios e a cultura popular é a televisão. Para ele, o modelo de televisão da América Latina é hegemônico e resiste a diferenças, algo que as teorias pessimistas atestaram fartamente, mas a televisão permite brechas e expressa contradições que tornam visíveis a “não unificação do campo e do mercado simbólico”. Daí a sobrevivência de um padrão melodramático nas novelas brasileiras ou mexicanas, ou ainda nos programas de variedades e mesmo nos telejornais.

Martín-Barbero analisa a televisão a partir de pontos nucleares de recepção, como a família, a escola, o trabalho. A insistência da tevê em retomar permanentemente o que ela disse antes é vista menos como estratégia “alienante” e mais como deliberada resistência popular aos padrões hegemônicos. A televisão deve ser lida a partir da dinâmica de seus gêneros e não com instrumental da cultura culta.

Autores como Martín-Barbero subsidiam proposta mais recente, marcada pela observação de como se configuram identidades culturais a partir da negociação de sentidos entre quem produz e quem recebe as mensagens midiáticas. Não haveria recepção passiva, mas uma permanente busca de ressignificação, por parte do leitor, em relação às mensagens e suportes midiáticos. As pessoas selecionam, subvertem, descartam, rearranjam e mesmo produzem as informações de seu interesse, a partir de critérios provenientes de seu horizonte cultural e não por critérios ditados pelos MC. Esta proposta ganha prestígio na América Latina e em vários países europeus. Mesmo ainda

iniciante na Educação, tal pensamento ampara boa parte do ideário da área de Comunicação no Brasil.

Educomunicação e escola

As considerações acima deixam entrever que os estudos sobre a recepção midiática caminham distintamente ou foram observados de maneira tardia no percurso educacional brasileiro, num descompasso que persiste até hoje. A efervescência dos estudos midiáticos não foi capaz de influenciar a maior parte da experiência da escola brasileira, que ainda não ultrapassou as sugestões de “manipulação” e de “apoio didático”.

As diretrizes governamentais esboçam alguma mudança: o modelo ilustrado dá lugar a um perfil mais atento à sensibilidade para as questões tecnológicas e para o domínio da informação que circula no cotidiano. Porém, a “abertura” é ainda tímida. Os PCNs são vagos e não estabelecem rumos para esse tipo de trabalho. Na escola, a tarefa de enfrentamento da mídia ficaria a cargo das disciplinas e de trabalho interdisciplinar. Não se atribuem, entretanto, responsabilidades aos agentes educacionais. O estudo midiático teria de se ajustar às características das disciplinas específicas, que, por sua vez, estabelecem pouca integração com o universo da mídia. Os próprios livros didáticos atestam isso: audiovisuais não são enfrentados e mesmo os textos da imprensa escrita – estes sim bastante recorrentes – recebem tratamento em geral precário.

No tocante à formação de professores, a preparação para lidar com a mídia é ainda objeto ensafístico. Entre as tendências pedagógicas em evidência nos cursos de licenciatura, não existe espaço definido para lidar com os MC. No terreno das publicações, há poucos estudos acerca da inserção dos MC na escola, ainda que existam incursões significativas.⁶

No cenário acadêmico ou mesmo técnico-jornalístico, afora as publicações voltadas para a própria prática de imprensa, é possível, grosso modo, agrupar as obras produzidas sobre televisão e escola (para efeito de ilustração) no país em dois grupos. Parte dos estudos está mais próxima do “paradigma do crescimento pessoal” ou de uma perspectiva “culturalista” (Soares, 1995). São estudos que, levando em conta que os

MC influenciam a formação das pessoas, investem esforços na instrumentalização, a fim de evitar que o indivíduo se torne refém da mídia. Ensinar a “ler” televisão significaria prevenir o aluno sobre as estratégias de manipulação, persuasão e codificação simbólico-ideológica.

Já outro grupo tende a levar em conta a “análise cultural” ou, no dizer de Soares, a perspectiva “dialético-indutiva”. Além da crítica aos meios, tal paradigma se interessa pelos processos representacionais presentes na mídia e como se relacionam com os indivíduos, numa perspectiva próxima daquela observada em Martín-Barbero. O interesse estaria no plano individual do que na interação das pessoas com os diversos suportes e mensagens midiáticos. Emblemática desse paradigma é a chamada Educomunicação, principal proposta em debate sobre o tema na presente década. Grosso modo, numa de suas mais relevantes manifestações, busca aproximar professores e estudantes de vivências típicas dos MC, com o intuito de fazer com que os indivíduos se apropriem e se tornem sujeitos dessas linguagens. No tocante, por exemplo, aos suportes como a televisão:

(...) os recursos audiovisuais (...) devem ser tanto objeto de análise (é o que se denominou tradicionalmente como “leitura crítica da comunicação”, hoje assumida a partir de uma perspectiva dialética da relação entre receptores e produtos midiáticos), quanto como recurso facilitador das relações de convivência humana e, em conseqüência, da aprendizagem, levando em conta o contexto da cultura contemporânea, permeada pela presença da mídia. No caso, a linguagem audiovisual não é apenas “recurso” ou “tecnologia” destinada a apoiar o ensino conteudístico tradicional, mas se reveste da condição de espaço civilizatório. Um plano pedagógico que favoreça o acesso à mídia está, simultaneamente, garantindo o exercício da cidadania, através da expressão comunicativa. (Soares, *s/d*, tópico 6)

Essa proposta prevê a formação do educador: um agente que domina os expedientes de representação midiática e é capaz de estabelecer a ponte entre a comunicação midiática e os jovens aprendizes, de modo a favorecer o domínio sobre a informação, sobre o suporte e sobre o próprio contexto midiático.

Em que pese a consistência, atualidade e o caráter prospectivo, há que se problematizar questões importantes para o enraizamento dessa proposta⁷ no cotidiano escolar: a) o papel intermediário do professor, num trabalho que se volta principalmente ao aluno; b) a possível

caricaturização dos processos e vivências escolares na sugestão de novas práticas comunicacionais, baseadas na tecnologia; c) a ênfase no caráter interativo em detrimento do caráter instrumentalizador da educação midiática; d) o privilégio das ações de comunicação na relação que envolve História x Comunicação x Pedagogia.

A Educomunicação põe-se como um conjunto auto-suficiente de práticas, passível de desenvolvimento fora da escola (daí, por exemplo, a função do educador não estar necessariamente ligada à figura do professor). Essa autonomia, por um lado, mostra vida própria e maturidade da proposta, mas, por outro, pode contribuir para o crescente isolamento das práticas escolares, hoje bastante descredibilizadas. Entretanto, uma mudança de acento nessa proposta pode ajudar a repolitizar a escola.

Formação de professores e Educomunicação

A formação midiática no universo escolar implica a necessidade de reflexão sobre cenários com características particulares: o contexto dos estudos midiáticos e o contexto escolar – este último implicando ainda a formação de professores e a formação dos alunos.

Ponto consensual na evolução dos estudos sobre recepção, o receptor alcançou certo potencial de autonomia em relação aos MC, superando as idéias de passividade e manipulação, mesmo que estas permaneçam evidentes no senso-comum. Entretanto, em que pese a importância de alguns estudos aplicados na escola, a própria escassez dessas pesquisas, bem como a amplitude do cenário para leitura,⁸ fazem do receptor ainda um sujeito empírico, delineado em parte por meio de contraposições às tendências mais pessimistas da pesquisa em comunicação.

O percurso da pesquisa sobre leitura, relativa à leitura do texto escrito e principalmente literário, mostra-se, por outro lado, bastante consolidado, após cerca de três décadas de enfrentamento da questão tanto na universidade quanto na própria escola. Diversas tendências da lingüística e da literatura ocupam-se, sob diferentes ângulos, com a identificação de um sujeito leitor autônomo. Os indicadores da leitura escolar sobre textos escritos são ainda desanimadores no Brasil, não pela falta de um conjunto de instrumentos teóricos e aplicados, mas sim

por conta de fatores diversos, incluindo-se a escassez de recursos materiais (precariedade de bibliotecas escolares, por exemplo), a incipiência da cultura escrita culta na maior parte das faixas de público escolar⁹ e a precariedade da formação dos professores.

Com efeito, conquanto as idéias de recepção e leitura sejam, em essência, o mesmo processo, nos cenários da comunicação (recepção) e da educação (leitura), tais conceitos mostram, ao menos em termos aplicados, desenhos cujas trajetórias estão em momentos diferentes. Daí o estranhamento e a dificuldade de se dialogar na escola com a perspectiva recepcional. Se, por um lado, o professor e os alunos interagem cotidianamente com os MC, por outro, essa interação pouco foi sistematizada em termos de “escolarização”. Não é por acaso que um dos principais desafios do trabalho com os MC na escola sejam soluções de continuidade para enfrentar suportes e textos midiáticos.

Uma das linhas teóricas recorrentes nas propostas provenientes da área de Comunicação, buscando esquadriñar o processo de recepção e ajudando a compor instrumental para o cenário educacional, é a chamada Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, cuja tônica está no caráter sócio-político do discurso. Uma das marcas da AD está justamente na não-subjetividade da leitura (Possenti, 2001), traço matizado em outras teorias lingüísticas e literárias. Do lado da Educação, é a semiologia estrutural que costuma acionada para a análise dos MC. Por lidar com referenciais constituídos a partir da linguagem verbal, essa tendência tem maior trânsito no circuito de formação de professores e na escola. Para se ter uma idéia da diversidade de percursos, basta lembrar que, nas orientações oficiais para a educação, a AD ocupa papel secundário; já em termos comunicacionais, a abordagem estrutural também é secundária, entre outras razões por fazer predominar um determinado aspecto da comunicação: as características do código de informação.

Daí uma das hipóteses para a necessidade de mudança de acento na proposta educomunicacional. A sugestão de que o professor deve atuar como mediador na alfabetização midiática do aluno parece consensual, mas se sustenta num pressuposto questionável: o docente dominaria os instrumentos e características do universo midiático ou poderia vir a tê-los com seu esforço individual. Além de receber rara orientação no período de formação primeira, sua experiência com a

mídia é mais desprezada do que a do aluno, ainda que ela possa ser determinante para a construção do universo representacional, inclusive ligado ao trabalho pedagógico.

Há, por outro lado, pouca afinidade entre o perfil racional e linear proposto pelo universo pedagógico e o perfil sensorial e totalizante do contexto midiático (Belloni, 1995). Historicamente preparados para operar a partir de trilhas didáticas, os professores têm dificuldade para lidar com um conjunto de estímulos fracionados e fugazes.¹⁰ O pragmatismo das ações escolares transforma-se em um dos obstáculos para um trabalho multifacetado como o exigido para os MC.

Afora isso, os professores tendem a ser resistentes. Segundo Ferrés, os docentes, de maneira geral, apresentam uma espécie de “ilusão de imunidade”, não se sentindo suscetíveis à influência da tevê, embora considerando seus alunos fortemente influenciados por ela.¹¹ A autoconfiança contribui para o cenário de iniciativas isoladas e pontuais. Mas a diluição das ações nessa área contribui para um processo ainda mais complexo.

A escola transformou-se em lugar privilegiado para o acesso à cultura de prestígio, por meio do trabalho enciclopédico ancorado na escrita, angariando para si poder político para impor-se como instituição autônoma (ajudando inclusive a cancelar a exclusão da maior parte da sociedade e a legitimar o papel de determinadas elites). Nos dias de hoje, contudo, é visível a desinstitucionalização dessa escola (Dubet & Martuccelli, 1996), entre outras razões pela supressão do caráter enciclopédico e a conseqüente redução da escrita a sua condição instrumental; pela inalcançável sintonia entre uma escola de conteúdos funcionais e uma sociedade e mercado de trabalho cada vez mais heterogêneos e complexos; pelo próprio perfil tecnicizante e despolitizador imposto aos professores nas décadas recentes, sobretudo com o ideário das chamadas “competências”; e, finalmente, pelo perfil inclusivo adotado nas últimas décadas, o que reduziu, ao menos no que diz respeito às escolas públicas, sua característica de seletividade e de responsabilidade de formação das elites dirigentes.

A escolarização calcada em teorias pedagógicas firmadas no século XX soa descredibilizada, no todo ou em parte, principalmente por especialistas e meios externos à escola, muitos deles referendados pelos grandes veículos de comunicação: uma das propostas da TV Futura,

bem como de outros projetos amparados pelo empresariado, é potencializar a formação a partir de situações não-escolares. Ganha corpo um discurso de cunho pretensamente responsável, marcado por questões de cidadania e conscientização sobre temas sociais diversos, ainda que atento ao rendimento quantitativo e preocupado com o domínio de novas tecnologias. Em boa parte idealizado e assistencialista, esse discurso muda o estatuto pedagógico, propondo uma “adultização” acelerada da juventude, seja como estratégia de contenção para os problemas advindos da heterogeneidade da clientela e do vazio de autoridade havido na própria escola, seja para auxiliar no exercício de adaptação das novas gerações às condições de desigualdade social encontradas fora da escola.

Não bastasse a dificuldade de a escola definir sua responsabilidade e o perfil de seu trabalho para a formação de cidadãos, em um ambiente em que os indivíduos não são propriamente cidadãos (no Brasil, a cidadania plena é adquirida aos 18 anos, isto é, depois do período de escolarização básica convencional), há o agravante de que mesmo o princípio de cidadania vem sendo colocado em xeque, em sociedades economicamente frágeis como a brasileira:

Um quarto de século de “neoliberalismo” destruiu conquistas sociais em grande escala, e subordinou, em quase todos os países, os direitos sociais a uma suposta (e quase nunca verificada) “eficiência econômica”. O século que concluiu acabou pondo a cidadania efetiva, e a autodeterminação nacional, diante de uma alternativa cada vez mais clara: sua destruição, ou sua vigência apenas formal, no quadro do regime social existente; ou sua vigência e desenvolvimento efetivos num regime social completamente diverso, baseado em uma total reorganização econômica em favor e realizada pelos trabalhadores e as maiorias populares do mundo inteiro. (Coggiola, 2003, p. 339)

Nesse sentido, parece-nos que, para a escola, a proposta de convivência com a cultura midiática deve pôr-se antes como bandeira política do que como uma iniciativa voltada primeiramente para uma espécie de cidadania precoce. O papel da convivência com a mídia pode ser o de politização e de delineamento de funções institucionais da escola. Para que isso ocorra, é inevitável que o professor seja o ponto de referência, pois ele é a face mais dialógica da escola com a sociedade. Sua função precisaria ainda observar diferentes aspectos.

Caberia ao professor efetuar o papel de sistematizador, analista e mediador de um enorme, variado e fragmentado contingente de suportes e informações. Para tanto, além de programática, sua formação precisa ser *instrumentalizadora*. A compreensão sobre o país, estimulada em sala de aula a partir de leitura coletiva e em diversos níveis de uma notícia ou de um telejornal como um todo, depende menos da interação com esse tipo de programa e da experiência de fazer vídeos informativos do que do domínio das questões históricas, além daquelas ligadas à produção, representação e potenciais desdobramentos junto ao público.

Neste ponto, talvez seja interessante uma consideração de ordem teórico-pedagógica. Paulo Freire freqüentemente é tomado como referência para se estabelecer a ligação entre as propostas educacionais e a escola. Sua perspectiva dialógica fundamentaria o potencial interativo entre as mídias e os indivíduos, objetivando-se a melhor compreensão do processo de comunicação. Ocorre que a perspectiva dialógica de Freire construiu-se em boa parte como contraponto aos regimes educacionais e políticos autoritários (portanto, antidialógicos), como aqueles que o Brasil e diversos outros países atravessaram nos anos de 1960 e 1970, quando difundiram-se as idéias desse expoente do pensamento educacional brasileiro. O diálogo, para Freire, é uma instância histórica politizadora entre indivíduos “iguais”. A transposição desse pensamento para a relação entre estudantes e os MC parece algo temerário, pois são instâncias desiguais, em que uma tem o “direito” de organização e proposição, e a outra, não. Mesmo se pensando que a proposta poderia ter como objetivo final a politização do receptor, ainda assim existe distinção quanto às idéias de Freire (1983), para quem a politização é condição inicial, e não um fim, para o diálogo.

A instrumentalização, longe de ser uma prática anacrônica, pode vir a ser fundamental para a construção de diálogo com a mídia, por meio da escola. A perspectiva de instrumentalização está nos fundamentos da democratização da escola brasileira, observada durante a abertura política do início dos anos de 1980. Nos anos de 1990, um novo ideário tecnicista, presente nas diretrizes educacionais contemporâneas, mais uma vez afastou a política da escola. Parece inevitável que a formação dos alunos deva prezar por conteúdos científicos,

mas a autonomia da escola – inclusive para tornar-se menos vulnerável aos mais diversos discursos exteriores a ela – está ligada a sua possibilidade de autonomia política.

As propostas educacionais não descartam a componente política, tendo como projeto a apropriação das tecnologias pelos estudantes, justamente para torná-los sujeitos da/na cultura midiática. Nesse sentido, valorizam-se a capacidade de discernimento, de seleção, de resistência e de proposição das pessoas para aquela cultura. Mas aí reside uma segunda questão para a mudança de acento na perspectiva educacional: Estimular formas de interação com os MC pelas pessoas não implica antes legitimar os modos de dizer e de conduzir a comunicação por esses meios? Instrumentalizar, sob essa ótica, significa não apenas estudar aspectos de construção técnica e política das mensagens, mas a revisão da estrutura midiática e da construção de práticas sociais para se lidar com ela.

O entendimento acerca da história da informação privilegiada dentro da escola é outro passo fundamental para a emancipação e agregação de uma categoria profissional bastante vulnerável. Trata-se da recuperação das *experiências individuais e coletivas dos professores* com os MC, relacionando a alfabetização midiática com a experiência da escola e das comunidades. Embora seja inevitável a reflexão sobre as formas possíveis de convivência entre a cultura escrita ainda prestigiada e a cultura midiática cada vez mais determinante na vida das pessoas, essa reflexão mostra-se vaga nas orientações oficiais e embrionária nas práticas escolares.

Autônoma, a escola atua como *contraponto* ao discurso cada vez mais homogêneo produzido pelos monopólios midiáticos. Num país em que a organização dos meios sempre esteve atrelada aos principais grupos de poder, é preciso acelerar as propostas de transformação dessas relações, tanto no plano político (fomentando-se regras para a reflexão acerca da ação desses monopólios), como no plano didático-pedagógico. A maior parte dos consensos sócio-políticos, por exemplo, passa pela mídia, que, por sua vez, dialoga de perto com elites.

Bourdieu (1994) sugere que uns poucos sujeitos influentes são capazes de produzir um efeito midiático maior do que uma manifestação

que reúna meio milhão de pessoas. No Brasil, uma notícia divulgada nos informativos da Rede Globo de Televisão e também em seus canais fechados, repercutida pelo jornal *O Globo*, pela revista *Época* e por emissoras de rádio como CBN e Globo, todos organismos pertencentes à mesma organização, alcança um grau de legitimação praticamente inatingível por quaisquer outras vias de organização e difusão coletiva de informação. Com efeito, parece bastante pertinente que grupos de atuação pública, como o magistério,¹² interfiram e ajudem a ampliar o espectro de agentes políticos decisórios.

Considerações propositivas: alunos

O contexto dos alunos, embora esteja interrelacionado com o contexto dos professores, apresenta características próprias. Segundo Belloni (1995), entre as habilidades potencialmente comprometidas com o uso intenso da televisão pelas crianças estão: a expressão verbal (desestimulada pela linguagem visual); a memorização de elementos que fogem da visão; a imaginação e a disciplina intelectual (pois as mensagens surgem “prontas” e encadeadas na tevê). Por outro lado, a autora aponta habilidades intelectuais estimuladas pelo videogame e pela tevê: a capacidade de apreender informações e tomar decisões a partir de diversas fontes atuando simultaneamente; a capacidade de perceber as relações entre o todo e as partes; além de habilidades espaciais, criatividade e iniciativa (Belloni, 1995).

A própria autora concorda, porém, que o exercício de mediação entre alunos e audiovisuais deve ser feito pela palavra, na escola, a partir do pensamento lógico convencional. Aproximamo-nos, então, da perspectiva de Sarlo (2004, p. 114), no que diz respeito ao tratamento de audiovisuais:

A escola (...) poderia beneficiar-se (...) reutilizando as habilidades adquiridas pelos alunos em outra parte: a velocidade do feeling proporcionada pelo videogame; a capacidade de compreensão e resposta frente a uma superposição de mensagens; os conteúdos familiares e exóticos oferecidos pela mídia (...). Deveríamos (...) questionar se tais habilidades e saberes são suficientes como ferramentas para a aquisição de outros saberes e habilidades ainda hoje vinculados à palavra, ao raciocínio lógico e matemático abstrato,

à expressão lingüística e à argumentação, indispensáveis, até segunda ordem, no mundo do trabalho, da tecnologia e da política.

Entusiastas sustentam a idéia de que os meios eletrônicos tendem a ser altamente benéficos para a formação das crianças.¹³ Apegam-se a argumentos como o de que a televisão e o videogame ajudaram a aumentar o nível de inteligência das novas gerações, dada a complexidade dos estímulos a que os jovens estão expostos. As narrativas dos programas de televisão (cada vez mais intrincadas) exigiriam investimento intelectual expressivo. Porém, mesmo sendo relevantes e apontando para a necessidade de se lidar com tais suportes no interior da escola, tais argumentos não enfrentam questões cruciais.

A abordagem cognitiva subjacente à relação proposta entre os meios, as crianças e os jovens tende a ser cada vez mais individualizadora, deixando de lado referências coletivas, exceto aquelas ligadas ao entretenimento. Essa mesma individualização de estímulos, própria do sistema de signos do consumo do mundo ocidental, contribui, por sua vez, para a construção de narrativas, por parte dos estudantes, cada vez mais isoladas do conjunto da sociedade. Formam-se tribos, gangues, galeras, que se movem por objetivos delineados dentro de circuitos específicos, deixando de lado referências sociais mais abrangentes.

O resultado parece ser algo próximo de uma “adultização por tri-lhas”. Submetidos a um amplo conjunto de estímulos, crianças e jovens vêem-se, de forma indireta ou vicarial, diante de situações atinentes às diversas faixas etárias. Isso aumenta o campo de ação do consumo, mas desterritorializa a infância e a juventude. Tem-se um cenário propício ao florescimento de gerações “*flaneur*”, como diz Canclini (1999): as pessoas preocupam-se a partir de microcentros de interesse e menos por consensos coletivos. Nunca se falou tanto como hoje em ética e responsabilidade social, talvez mesmo como estratégia compensatória e transversal para uma sociedade cada vez mais volátil e fragilizada em suas formas de agregação.

As mesmas dimensões propostas para a formação de professores (instrumental, experiencial e participativa) seriam incentivadas na formação dos jovens. Mas o acento seria deslocado: enquanto a política de formação de docentes priorizaria fundamentalmente a história e a participação política, a dos alunos observaria a dimensão instrumental,

porém aliando o caráter cognitivo com o traço socializador. Por outro lado, a formação dos jovens teria um desafio particular: Como interagir com suportes e mensagens, “territorializando” e consolidando a distinção entre os universos adulto e juvenil ali imbricados?

Considerações finais

Neste texto, procuramos esboçar a interação desconfiada e fugidia que permeou o contato entre os suportes midiáticos e as salas de aula, o que em parte se explica em razão das diferenças entre o percurso dos estudos recepcionais e o dos estudos sobre a leitura na escola. Nos dias de hoje, quando a reflexão e operação sobre a recepção parecem inevitáveis, dado que o prestígio das linguagens midiáticas supera os cânones escolares, existe a necessidade de politização dessa apropriação em países como o Brasil. Para tanto, a idéia de autonomia deve ser pensada em termos coletivos, com a observação de contextos distintos: o dos professores, incluindo-se a perspectiva de contribuição para reinstitucionalizar a própria escola; para os alunos, como proposta para se repensar as limitações e possibilidades da escola em relação à infância, à juventude e à idéia de cidadania.

Não se pretendeu aqui reforçar o distanciamento entre as propostas geradas pela área de Comunicação e aquelas esboçadas no meio escolar, mas sim problematizar algumas das características dessas perspectivas, a fim de aproximá-las. Interessa de perto não reavivar o discurso da “manipulação” ou da “passividade”, mas sim a idéia da recepção ou leitura como lugar de produção de sentidos históricos, a partir do entendimento acerca da geografia política da mídia no Brasil, da característica técnica dos suportes de informação, da autonomia e história dos sujeitos e contextos de recepção. Parte-se, finalmente, de um princípio de politização histórica, levando-se em conta que, mesmo desfigurada em suas funções institucionais, a escola, nos dias de hoje, talvez seja o único espaço coletivo e público de formação capaz de distanciamento reflexivo acerca dos MC, além de ser também um espaço ímpar para dar voz a comunidades bastante vulneráveis a discursos externos.

Recebido em maio de 2006 e aprovado em agosto de 2006.

Notas

1. Observamos também o panorama proposto por Gonnert (2001), Ballle (1997) e Morduchowicz (2004). Tais estudos dialogam com outro texto significativo de Masterman e Mariet (1994).
2. Com a especialização dos programas, que passaram a atender, diferenciadamente, jovens, mulheres, crianças etc.
3. Segundo Ortiz (1994, p. 58), na América Latina, em 1960, havia 22 milhões de aparelhos de rádio e 3,5 milhões de receptores de televisão. Menos de vinte anos depois, essa região detinha 149 milhões de receptores de rádio e 69 milhões de aparelhos de tevê.
4. Simplificadamente, Morin argumenta que o indivíduo projeta para fora de si aquilo que não pode realizar ou ter acesso no seu universo particular. As reações catárticas desencadeadas a partir de situações representadas por astros do cinema e da televisão, por exemplo, seriam uma forma de transgredirmos a vida cotidiana.
5. Concomitantemente à “terceirização” de experiências, o espectador é capaz de se “apropriar” de experiências apresentadas pela mídia, fazendo suas as proezas e frustrações de outros.
6. Ver Citelli, 1997 e 2000, e ainda os projetos *Educom.tv* e *Educom.rádio*, desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).
7. Desenvolvida principalmente a partir da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, tendo à frente nomes como Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli, Maria Cristina Costa e Maria Aparecida Baccega.
8. O conjunto que inclui dados, estímulos e percursos paralelos de leitura acionados na assistência a um telejornal é no mínimo mais extenso do que o conjunto envolvido na leitura de um livro de ficção (embora não se trate aqui de complexidade e profundidade dos elementos desses conjuntos).
9. É pertinente notar que a questão cultural e a dificuldade de acesso – obstáculos para a difusão da literatura de ficção – são aspectos bem menos problemáticos no tocante à cultura e acesso a suportes midiáticos.
10. Nesse sentido, reproduzir programas educativos em sala de aula é exequível, mas observar leis da Física ou da Química num capítulo de telenovela é quase impensável.
11. *Público na Escola*, n. 85, 1998.
12. As funções de docência são responsáveis por cerca de 8% dos postos de trabalho disponíveis no país.
13. Uma série de argumentos favoráveis à televisão e ao videogame está na revista *Veja*, n. 1938, edição de 11 jan. 2006.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALLE, F. *Médias et sociétés: de Gutenberg à Internet*. 8. ed. Paris: Montchrestien, 1997.

BELLONI, M.L. Escolas versus televisão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 52, p. 571-583, dez. 1995.

BOURDIEU, P. *Libre-échange*. Paris: Hans Haacke, 1994.

CANCLINI, N.G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

COGGIOLA, O. Autodeterminação nacional. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z*. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

GONNET, J. *Éducation aux médias: les controverses fécondes*. Paris: Hachette; CNDP, 2001.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

LIMA, V.A. *Mídia: teoria e política*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MASTERMAN, L.; MARIET, F. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1994.

MORDUCHOWICZ, R. *El sentido de una educación en medios*. 2004. Disponível em: <www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lash/lasld/d-787.html> Acesso em: 28 nov. 2005.

MORIN, E. *Cultura de massas no século vinte*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

POSSENTI, S. Sobre a leitura: o diz a análise do discurso? In: MARI-NHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

RIVERO, P.R. *La escuela y la televisión: de la guerra de las galaxias a los encuentros cercanos*. Havana: Pablo de la Torriente, 1994.

SANTOS, B.S. *Crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000. v.1.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna*: Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SOARES, I. Tecnologias de informação e novos atores sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 4, p. 41-45, set./dez. 1995.

SOARES, I. Educomunicação: da emoção à racionalidade operativa. *Educom.tv*, Núcleo de Comunicação e Educação do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, Tópico 6., s.d. (mimeo).