

Resgate

vol. XIX, nº 22 – jul./dez. 2011

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE CULTURA

Educação para a Mídia



CENTRO DE MEMÓRIA
UNICAMP

Perspectivas educacionais em um cenário de novos suportes midiáticos

AMARILDO CARNICEL

Jornalista, doutor em Educação, professor da PUC-Campinas e pesquisador do CMU-Unicamp
amarildo@unicamp.br

A escolha do tema 'Educação para a Mídia' como principal eixo de articulação dos textos da presente edição de *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura* deve-se à proeminência dessa área de estudos nos dias de hoje. A diversificação, a individualização e a crescente popularização dos suportes de informação, a tendência de universalização do acesso à rede *web*, bem como a ação cada vez mais concentrada dos grupos midiáticos, são alguns dos fatores que, por si mesmos, implicam necessária reflexão sobre o tema, sobretudo em se tratando da perspectiva educacional. Note-se, por exemplo, a tendência comum entre os jovens de informar-se tão somente a partir da internet, abandonando (ou sequer chegando a conhecer) os suportes impressos e secundarizando até mesmo a televisão. Esses movimentos, cada vez mais fortes em diferentes segmentos da sociedade moderna, motivaram o educador e professor da Unesp-Assis, Juvenal Zanchetta Junior, a reunir pesquisadores de diferentes contextos para compor a edição. Experiências vividas além de nossas fronteiras corroboram para pensar a realidade pela qual passa a juventude brasileira cada vez mais 'plugada' e, de certa maneira, pouco atenta aos suportes midiáticos tradicionais.

A amplitude do tema, por sua vez, levou à necessidade de recortes. O primeiro deles diz respeito à atenção para com a educação formal. Em que pese a história consistente de iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil e mesmo por governos na história recente, optou-se por estudos e experiências mais próximas da escola, posta a representatividade desses trabalhos no conjunto do pensamento sobre o assunto. Além disso, o país

passa por momento de transição importante: em lugar de iniciativas isoladas, oriundas de setores distintos como a Comunicação, a Educação e a Psicologia, por exemplo, políticas específicas para o tema são esboçadas.

Em vista disso, um primeiro grupo de textos reporta a experiência internacional, em termos de subsídio para a consolidação da temática no Brasil. Na seção 'Artigos e Ensaios', os professores José Ignacio Aguaded Gómez e Ángel Hernando (Universidade de Huelva, Espanha), no trabalho "Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea", tratam da experiência vivida no Velho Continente – um dos principais pontos de referência para a experiência brasileira desenvolvida até aqui. A professora Roxana Murdochowicz (Ministério da Educação da Argentina), em seu artigo "La educación para los medios es una educación para la democracia", promove exercício semelhante, abordando o contexto da América Latina. A entrevista concedida por Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, México) ao organizador da presente edição, intitulada "Comunicação e Educação na América Latina: desafios políticos e educacionais", aborda questões que o Brasil terá de equacionar em breve.

Um segundo grupo de artigos volta-se, de maneira geral, ao percurso da Educação para a Mídia no país. Juvenal Zanchetta faz breve histórico das políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal e por governos estaduais. Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, Samir Mustapha Ghaziri (doutorandos em Educação, Unesp-Marília) e Margareth Cavalcante de Castro Lobato (Universidade Federal de Goiás) destacam ca-

racterísticas dos trabalhos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), dois dos principais fóruns de discussão dessa temática no Brasil. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Unesp-Assis) e Rosaria de Fátima Boldarine (Unesp-Marília) tratam das representações da mídia nos livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos pelo Ministério da Educação. Na seção 'Combates e Rituais', os livros didáticos também são objeto de estudo de João Batista Gonçalves Bueno (Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista), em tese defendida na Faculdade de Educação da Unicamp sob a orientação da profa. Maria Carolina Bovério Galzerani.

As mestrandas em Educação (Unesp-Marília) Érika Nogueira Menegon e Angélica Maria dos Santos Oliveira assinam resenha sobre o livro *Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*, do professor da ECA-USP Ismar de Oli-

veira Soares. Na área do cinema, a contribuição vem do jornalista e doutor em Educação Wagner José Geribello que faz análise do filme espanhol *A Língua das Mariposas*, de José Luis Cuerda. Nessa reflexão, a idéia central é demonstrar que determinado viés de leitura e interpretação do filme pode levar o espectador a pensar sobre alguns aspectos da educação escolar e sobre a relação entre professor e aluno.

O conjunto de textos, enfim, mesmo sem a pretensão de se colocar como 'estado da arte', destaca importantes linhas de força dessa temática no Brasil, a partir da academia, dos governos e dos materiais didáticos de maior trânsito na educação formal, bem como procura mapear alguns dos principais desafios a serem enfrentados a partir de agora. O resultado, portanto, interessa tanto aos iniciantes como também aos especialistas de diversas áreas, interessados nas relações entre Educação e Mídia. Boa leitura!

Amarildo Carnicel,
editor da Revista Resgate

Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea

Recommendations for the development of media education in Brazil - Proposals from the European experience

ÁNGEL HERNANDO GÓMEZ

Professor no Dep. de Psicologia e Educação na Universidade de Huelva (Espanha)
angel.hernando@dpsi.uhu.es

J. IGNACIO AGUADED

Vice-reitor da Universidade de Huelva (Espanha)
vicereitor.tecnologias@uhu.es

Resumen

En el presente artículo se describe la situación actual del uso de las nuevas tecnologías y la educación en medios en la Unión Europea así como una serie de requisitos básicos para la consolidación de los planes de alfabetización mediática. Se describen también una serie de recomendaciones que Brasil debe tener en cuenta a partir de la experiencia europea, éstas se exponen agrupadas en cinco categorías: políticas, innovación tecnológica, creatividad, fomento de ciudadanos activos y participativos e investigación en educación.

Palabras claves:

Alfabetización mediática;
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); Medios de comunicación

Abstract

This article describes the current situation of the use of new technologies and media education in the European Union and a series of basic requirements for consolidating media education plans. It also provides five categories of recommendations for media education in Brazil based on the European experience: policies, technological innovation, creativity, encouraging an active and participative role for citizens with media and research in education.

Keywords: Media literacy;
ICT (Information and
Communication technologies); Mass-media

El desarrollo de las nuevas tecnologías, junto a los más tradicionales sistemas de información y comunicación, son las coordenadas que definen a los hombres y mujeres de este siglo en general, pero de una manera muy especial a las nuevas generaciones, inmersas desde su nacimiento en un entorno progresivamente mediatizado. El fenómeno comunicativo es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo. Aunque en todos los períodos de la historia el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos del mundo contemporáneo han hecho que esta actividad tan específica del género humano se haga especialmente singular en nuestros días. Sin embargo, el hecho comunicativo no se sitúa plenamente si no se encuadra dentro de la revolución científica y tecnológica. Gracias al efecto de los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación y la información se está configurando un nuevo modelo de hombre y de sociedad. Como respuesta a esta nueva sociedad de la información, a la problemática de las complejas relaciones de los niños y jóvenes con los medios de comunicación surge la necesidad de planificar y proyectar una educación para el conocimiento de estos nuevos lenguajes en el contexto de una sociedad cada vez más mediática e indagar y reflexionar cómo la educación en general, y la enseñanza en particular, han de responder al papel central que los medios de comunicación juegan en la vida de los chicos y chicas.

LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En los últimos años, ha tenido lugar el desarrollo de un movimiento – inicialmente incipiente, pero que progresivamente ha ido tomando pleno impulso y solidez – que ha intentado dar respuesta a la problemática de las complejas relaciones de los ciudadanos con los medios de comunicación, así como a la necesidad de planificar y proyectar una educación para el conocimiento de los nuevos lenguajes comunicativos, en el contexto de una sociedad cada vez más mediática. Este movimiento, en definitiva, indaga y reflexiona acerca de cómo la educación ha de responder al papel central que los medios de comunicación juegan en la vida de las personas. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto a los más tradicionales sistemas informativos y comunicacionales, son elementos cada vez más indisolubles de todos los ciudadanos en general, pero que de una manera especial viven las nuevas generaciones, inmersas desde su nacimiento en un entorno progresivamente mediatizado.

Preparar a los ciudadanos y ciudadanas, y en especial a los niños y jóvenes, para hacer frente a los desafíos de la comunicación en esta nueva sociedad de la información, se hace más necesario en la medida en que la escuela toma conciencia del trascendente papel que los medios van adquiriendo en la transmisión del saber social. En este contexto nadie duda ya de su «poderosa influencia sobre los ciudadanos y de su importante potencial pedagógico» (AREA, 1995: 5) y por ello, de la necesidad de integrarlos en los procesos de enseñanza. En todo caso, sí pueden ser discutidas o polemizadas las «formas, los fines, los enfoques y los procesos de incorporación de los medios en la realidad escolar».

Si bien las primeras experiencias con la educación en medios de comunicación arrancan de la década de los sesenta con la consolidación de la comunicación social en todos los países desarrollados, en el ámbito internacional, es en la década de los ochenta cuando se produce la eclosión, el período crucial en

el desarrollo de los programas en la mayoría de países de prácticamente todos los continentes, incluso, aunque mucho más tímidamente, en regiones «menos desarrolladas». Las universidades, las administraciones educativas, a través de diferentes organismos y entidades, los diarios nacionales y regionales y las asociaciones no gubernamentales y de cambio social han sido los ejes fundamentales en los que se han sustentado las variadas y múltiples experiencias que se han ido desarrollando con una evolución muy desigual de unos países a otros, tanto en las formas de integración en los currículos, en los materiales curriculares desarrollados y en los recursos didácticos, como en la propia concepción de este ámbito de conocimiento.

Las diferencias entre países y entre comunidades dentro de un mismo país son todavía muy pronunciadas. Existen enfoques, tendencias y planes muy contradictorios y con niveles de desarrollo extremadamente dispares, puesto que mientras que en algunos casos todavía están en fase experimental o en situación incipiente, en otros casos, llevan ya años de integración plena en el currículum en todos los niveles del sistema educativo. Aun así, analizando los programas, planes y experiencias desarrollados prácticamente en todos los rincones del mundo, parece evidente que la educación en medios de comunicación es un «terreno fértil para la experimentación de innovaciones pedagógicas» (PIETTE, 1996: 39 y ss.) que conlleven la necesaria integración de la comunicación en la enseñanza.

Todo parece indicar que el auge que, en la década de los ochenta y los noventa se ha producido a favor de la educación para los medios va a ir creciendo en los próximos años generalizándose con este nuevo siglo, dado que la tendencia de un mayor consumo y presencia de la comunicación, el universo mediático y las nuevas tecnologías de la información en la vida de las nuevas generaciones hace cada vez más imprescindible una formación, «no sólo para la comprensión de los mensajes de los medios, sino también para saber usarlos en su propio contexto: comprensión, análisis crítico y dominio de los medios de comunicación para su propia expresión» (BAZALGUETTE y otros, 1992: 9). Sin embargo, el éxito de los Programas de educación en medios de comunicación no solo depende del contexto idóneo para su implantación. Una comisión de expertos en la Conferencia Internacional de Toulouse (Francia) reguló una serie de requisitos básicos para la consolidación de los planes de educación en los medios:

1) Partir de las motivaciones del alumnado; si en todo acto educativo es importante, en los programas de educación para los medios se hace imprescindible, ya que sus intereses, gustos, necesidades y preocupaciones han de guiar el conocimiento y apropiación de estos lenguajes, tan insertos en sus hábitos y actividades diarias. Por ello, cualquier programa que no parta de las necesidades concretas de los estudiantes, difícilmente podrá consolidarse.

2) La educación para los medios exige también una fuerte motivación por parte de los profesores. Las luchas por el espacio, el tiempo, los recursos y la propia incertidumbre que genera conocimientos siempre novedosos exigen un esfuerzo mental que sólo puede realizarse cuando se ha superado una fase de sensibilización máxima. PIETTE (1996: 39) habla de la necesidad de un «militarismo activo», como un factor determinante en los programas y SHEPHERD (1993: 150) cita la «resistencia pasiva» como el síntoma más palpable de la ineficacia de los programas. Los ejemplos de Gran Bretaña y Austria son muestras evidentes de esta situación. En el Reino Unido, la implantación de los programas de educación para los medios no ha sido el resultado de políticas administrativas

decididas y planificadas, ya que en todo caso, las propias autoridades han puesto más objeciones que facilidades para su integración en el currículum obligatorio. En Australia han sido también los docentes, agrupados sobre todo en la Association for Teachers of Media los que han ejercido la presión a la administración escolar para su inclusión en los planes de estudio oficiales.

3) No es solo necesario que los docentes estén sensibilizados con la educación en medios de comunicación, es necesario garantizar una óptima formación. Según la comisión de expertos de la Conferencia de Toulouse, patrocinada por el Consejo de Europa y la UNESCO (BUTTS, 1992: 243), «un apoyo oficial y estructurado» sin ser condición sine qua non, se hace muy necesario para favorecer y facilitar la integración de la comunicación en la educación de manera crítica y creativa.

4) La formación de los docentes debe conjugarse entre la inicial y la permanente. Todos los enseñantes de Primaria y Secundaria deberían tener en sus currículos de formación inicial, independientemente de que luego vayan a ser enseñantes de materias específicas, cursos de educación para los medios, como estrategia general para su tratamiento transversal. El caso de Finlandia demuestra que no es suficiente con la elaboración de planes institucionales y el desarrollo de experiencias piloto para que éstos tengan éxito en los centros escolares. La decisión de integrar formalmente la educación para los medios en los centros no ha dado los resultados esperados; los enseñantes alegan que no se sienten especialmente capacitados para ofrecer este tipo de enseñanzas.

5) El éxito de los programas depende en grado sumo de la «claridad» de sus diseños. Definir con claridad los objetivos generales y específicos, los criterios de intervención y evaluación y justificar las estrategias pedagógicas y especialmente establecer el plan para su integración en el proyecto educativo y curricular del centro son aspectos básicos para su implementación.

6) La interacción entre los profesionales de la educación y de la comunicación y a su vez ambos grupos con los diseñadores de los programas, en los que han de participar también los propios docentes es también otra cualidad que distingue la consolidación de la educación para la comunicación.

7) Otra cualidad básica de los programas que se han asentado es la existencia de buenos recursos y materiales didácticos. Sería conveniente insistir en la confección, puesta en práctica y evaluación de materiales didácticos que se destinen a la educación de usuarios críticos y creativos de los medios.

8) Por otro lado, los países donde los programas se han desarrollado plenamente han concebido los planes dentro de una concepción definida de la educación, integrando la educación para los medios en un marco teórico de enseñanza crítica. En este sentido, PIETTE (1996: 41) señala que es fundamental que «las experiencias de educación en medios de comunicación en marcos teóricos guíen de manera coherente las diferentes prácticas. La educación en medios es más que la simple adición de programas». Por ello, la investigación de los fundamentos teóricos de la educación en medios es una urgente necesidad en aras de que se supere la ambigüedad que existe en muchos programas y el desconcierto entre los docentes que desarrollan experiencias, a veces contradictorias, o que, en todo caso, inciden en un aumento del, ya por sí excesivo e indiscriminado, consumo de los medios en los hogares.

9) Finalmente, una óptima educación para los medios debe complementar las acciones en el exterior del sistema educativo. De por sí la escuela no puede

desarrollar unas competencias que también corresponden a la familia, a los entornos cotidianos y a la propia sociedad. En todo caso, si ésta se desarrolla exclusivamente fuera del aula, le faltaría la sistematización y el privilegiado foro de reflexión que aún hoy afortunadamente puede ser el aula.

Por su parte, PUNGENTE (1995), en un estudio realizado sobre la enseñanza de los medios por todo el mundo, sistematizó un conjunto de factores y elementos básicos para el desarrollo de la comunicación en los centros escolares:

1) La enseñanza de los medios, como cualquier otro programa innovador, ha de ser un movimiento que surja desde las bases; es por ello imprescindible para la consolidación de los programas el activismo e interés por parte de los docentes.

2) El apoyo de la administración educativa es un factor clave para el éxito de los programas: establecimiento de orientaciones, facilitación de libros, recursos, materiales...

3) La necesaria formación inicial de los docentes a través de las instituciones específicas, especialmente de las facultades de educación, que han de contar con personal capacitado para formar a los futuros profesores de esta área.

4) La existencia de una formación permanente a nivel de distritos escolares que atienda a las necesidades de los docentes en ejercicio con formación específica.

5) La existencia de una red de asesores de apoyo para los profesores con amplia experiencia y fluidez en las comunicaciones.

6) Una óptima dotación de recursos y materiales adaptados a los diferentes niveles y áreas, así como posibilidad de adecuarse a los distintos contextos.

7) La creación de organizaciones de apoyo (fundamentalmente asociaciones de profesores, pero también de padres y otros colectivos preocupados por la enseñanza de los medios de comunicación) para la organización de congresos, cursos, talleres, divulgación de boletines, desarrollo de unidades didácticas.

8) El desarrollo de instrumentos de evaluación, especialmente diseñados para el análisis y diagnóstico formativo de la educación en medios.

9) Finalmente, dada la transversalidad de los medios de comunicación en su integración curricular, es necesario contar con la colaboración de padres, investigadores, profesionales de los medios, periodistas, etc., para que colaboren en el desarrollo de una educación para la comunicación que atienda a las demandas de la sociedad en general y de las nuevas generaciones en particular.

Por su parte, AREA (1995: 14-17) apunta una serie de medidas de suma importancia para una política curricular de inserción de los programas en los centros escolares:

1) La educación de los medios de comunicación debe ser considerada como un área reconocible y definible dentro del currículum escolar», que parte de la triple vertiente de su consideración como área o asignatura independiente, como contenido dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas, o finalmente, como tema transversal a lo largo de todo el currículum.

2) Para legitimarse curricularmente, la educación en medios de comunicación debe disponer de un diseño, programa o proyecto curricular específico, es decir, debe planificarse una política para el diseño y experimentación curricular de la educación para los medios». Esto supone contar, como toda innovación educativa que quiera tener pene-tración y consolidación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con una serie de documentos, materiales, recursos que se encuadren en un marco conceptual, con metas y objetivos educativos, con contenidos y principios metodológicos específicos y con orientaciones para su evaluación.

3) Es imprescindible la planificación y desarrollo de políticas dirigidas a crear condiciones reales que posibiliten el desarrollo práctico de la educación en medios de comunicación en los centros y aulas.

4) Es necesario desarrollar políticas para el asesoramiento y apoyo externo al profesorado en la implantación práctica de la educación en medios de comunicación», de forma que se fomente el intercambio de experiencias, la oferta de materiales, la orientación y el asesoramiento didáctico...

5) Provocar y mantener el debate público en los distintos medios, tanto de difusión general como los especializados en educación, sobre el sentido y la necesidad de la educación para la comunicación», ya que, como indica Area, no son suficientes las condiciones materiales para su implementación, sino también las «expectativas, necesidades y actitudes» de los profesores y la población en general, en un ámbito donde existen numerosas reticencias a la hora de la integración curricular.

6) Finalmente, señala Area la necesidad del desarrollo de «políticas para la investigación dentro del campo de la educación en medios de comunicación», ya que en un ámbito de innovación didáctica como el que analizamos es necesaria tanto la investigación académica y descriptiva, como la aplicada y práctica de experiencias pedagógicas, de evaluación de materiales curriculares, de experimentación de programas en los centros educativos.

Por otra parte, el fenómeno del «analfabetismo audiovisual (TYNNER, 1993: 171) es una realidad palpable en nuestra sociedad. Cada vez más investigaciones y estudios demuestran que el consumo masivo e indiscriminado de los medios no lleva parejo – más bien al contrario – un conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual, provocando situaciones de indefensión ante sus mensajes (AGUADED, 1996: 8; PÉREZ TORNERO, 1994: 28). La educación en medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser, o por lo mucho que motiven y faciliten este proceso, ni tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

Concretamente, la educación en medios de comunicación, en el marco de una enseñanza de calidad, tendrá que definirse atendiendo a:

- Las expectativas que los niños y jóvenes tienen en cuanto a los medios. No se trata tanto de defenderlos de ellos, ya que aunque es cierto el uso y abuso indiscriminado que se hace de los mismos, no se deben obviar las enormes ventajas de su expresión y comunicación.
- El análisis del contenido y la relación que mantiene el sujeto receptor con los medios de comunicación, de manera que se pueda establecer una confrontación entre la propuesta cultural de los medios –como parte de la sociedad–, y las percepciones espontáneas que se puedan tener, para esclarecer con ello las convergencias y divergencias.
- La formación de personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad y sean capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación.
- Una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada que promueva una actitud crítica, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la es-

estructura y función que los medios representan y además incentive las capacidades y actitudes de los alumnos.

- Una concepción globalizada del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA EDUCACIÓN EN MEDIOS EN LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea (UE) presenta en la actualidad, a pesar de los avances conseguidos, unas notables carencias en la alfabetización y la capacitación digitales de sus ciudadanos por lo que es preciso combatir la baja cualificación profesional en las TIC y el déficit existente en alfabetización digital. Este tipo de carencias y limitaciones está produciendo la exclusión de muchos ciudadanos de la sociedad y la economía digitales.

Se está invirtiendo poco, sirva como ejemplo que el gasto que se realiza en investigación y desarrollo de las TIC en Europa es tan solo el 40% del que se realiza en Estados Unidos. Europa necesita un acceso a Internet, a un precio que sea competitivo, rápido y generalizado y ha reafirmado el compromiso de ponerla a disposición de todos los ciudadanos europeos como muy tarde en el año 2013, el despliegue de una banda ancha de este tipo fomentará la inclusión social en la UE. El Instituto de Tecnologías Educativas ha presentado el informe «Indicadores y datos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación en Europa y España», en él se muestran indicadores de las TIC en los 27 países de la UE, el informe indica que todos los estados han aumentado el número de conexiones a Internet en los hogares.

En agosto del año 2009, la Comisión Europea, entendiéndolo que para que los ciudadanos puedan participar en la sociedad de la información tal y como ahora está configurada, éstos necesitan comprender cómo funcionan los diversos medios de comunicación, adoptó una serie de directrices políticas para que los diversos estados que componen la Unión Europea (UE) así como la industria de los medios (el sector de los medios de comunicación), promuevan la alfabetización mediática en la UE mediante la realización de acciones y actividades que favorezcan el acceso de sus ciudadanos a todos los medios de comunicación (prensa, cine, televisión, tecnologías de comunicación de tipo digital, Internet, etc.) así como su correcta comprensión y valoración crítica. Esta decisión parte de la idea de que la forma en que utilizamos los medios de comunicación en la actualidad se encuentra en proceso de cambio y el volumen de información ha aumentado de una manera vertiginosa, estos hechos exigen algo más y ya no basta tan solo con leer, escribir o saber manejar un ordenador, sino que los consumidores pueden interactuar y crear sus propios contenidos. Los ciudadanos que no puedan utilizar los nuevos medios de comunicación como pueden ser las redes sociales y la televisión digital, pueden llegar a estar excluidos y sin posibilidad de participación en esta nueva era de comunicación, aspecto éste que ha sido descrito en varias ocasiones y al que nos referimos con la frase «Luces y sombras en el laberinto audiovisual» (AGUADED, 2003), los ciudadanos tienen que estar capacitados y ser competentes para la utilización de estos nuevos medios pero esto, en la mayoría de los casos y sobre todo en determinados sectores (niños y mayores), no se da por sí solo sino que son necesarias políticas de tipo educativo que faciliten la alfabetización digital y mediática, de manera que todos puedan servirse de los medios de una manera competente, creativa y crítica.

En el año 2010 la Comisión Europea propuso a sus estados miembros «Una Agenda Digital para Europa» cuya finalidad es obtener los beneficios económicos y sociales que se puedan derivar de un mercado único digital basado en un Internet rápida y ultrarrápida y en unas aplicaciones interoperables. Lo que se pretende es una maximización del potencial de las TIC tanto en el ámbito económico como en el social, y en particular de internet, como soporte esencial de estos ámbitos para poder realizar negocios, trabajar, jugar, comunicarse y expresarse en libertad, etc. lo que sin duda mejora la vida cotidiana de los ciudadanos.

La investigación «Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe», dirigida por el profesor Pérez Tornero, es un estudio realizado por tres instituciones educativas europeas con el objeto de identificar las tendencias en materia de alfabetización mediática en la Unión Europea, en este estudio encontramos los diferentes modelos de promoción de la alfabetización mediática en Europa. Los distintos estados que conforman la Unión Europea, se muestran partidarios de la alfabetización mediática aunque entre ellos se dan coincidencias y divergencias, desde finales del siglo XX y comienzos del XXI han sido promocionadas distintas áreas comunes entre las que se encuentran:

1) Especial atención a la alfabetización mediática. Existe un alto nivel de consenso sobre la necesidad de políticas públicas para la promoción de la alfabetización mediática. Se han realizado importantes esfuerzos para la introducción de herramientas TIC en el sistema educativo que, en mayor o menor medida, han significado un fuerte impulso de la educación en medios y la alfabetización mediática. Todos los países han creado un departamento ministerial específico, o una compañía pública, para promocionar las herramientas relacionadas con las TIC entre la ciudadanía y han diseñado e implementado campañas para la promoción de la alfabetización mediática. Se da el caso de que algunos países (Reino Unido, España, Francia, Finlandia, Italia y Portugal) han modificado recientemente sus curriculum escolares para incluir herramientas y competencias digitales y de educación en medios.

2) Economía y ciudadanía. Existe un alto consenso en que hay dos dimensiones básicas para la promoción de la alfabetización digital y la alfabetización mediática, la promoción y la expansión de la sociedad de la información tendrá consecuencias positivas para la economía y la participación activa de los ciudadanos

3) Esfuerzos cooperativos. Se da también un alta coincidencia en considerar que la promoción de la alfabetización digital no es asunto solo del sistema educativo ya que deben involucrarse en ésta otros actores, en especial las familias, los profesionales, las asociaciones dedicadas a los medios, etc. el modelo emergente es el de la corresponsabilidad.

4) Innovación y transformación del sistema. Existe coincidencia a la hora de reconocer que las nuevas herramientas de comunicación precisan de la alfabetización mediática si se pretende la transformación del sistema educativo y de las formas de comunicación entre los ciudadanos.

ASPECTOS QUE BRASIL DEBE TENER EN CUENTA, EN LO QUE RESPECTA AL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA EDUCACIÓN EN MEDIOS, A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EUROPEA

Son muchas las recomendaciones que diversos estudios han planteado sobre las medidas que deben aplicarse, a nivel de la UE, para fomentar y aumentar la educación en medios, uno de éstos, el «Study on the current trends and approa-

ches on Media Literacy in Europe», es el que vamos a seguir y adaptar a la hora de exponer los aspectos que, a nuestro juicio, deben ser tenidos en cuenta en Brasil en lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías y la educación en medios. Estas recomendaciones las expondremos, al igual que en el estudio mencionado, agrupadas en cinco categorías: políticas, innovación tecnológica, creatividad, fomento de ciudadanos activos y participativos e investigación en educación.

POLÍTICAS

El objetivo común a todos los aspectos contemplados en esta categoría sería la realización de políticas efectivas de promoción de la alfabetización mediática en todo el territorio brasileño. Las medidas a tener en cuenta serían:

- Crear un marco común brasileño de alfabetización mediática para las 27 unidades federadas (los 26 estados y el Distrito Federal).
- Celebrar de manera regular eventos brasileños que animen a la promoción del marco antes mencionado.
- La creación de un sitio web interactivo que haga visible las actividades que se realicen en Brasil, tanto las estatales como las regionales.
- La formulación de indicadores que faciliten la evaluación del progreso en alfabetización mediática y describan los factores que pueden contribuir a su desarrollo.
- Crear una red de responsables brasileños de medios de comunicación y centros de alfabetización con la misión de promover, coordinar y llevar a cabo la investigación que garantice la traducción y difusión de las iniciativas de calidad.
- Promover la creación de unas normas de calidad estándar a nivel brasileño. Aumentar la visibilidad de dichas normas y promover un diálogo social permanente en el desarrollo y uso de estas normas de calidad entre los diferentes actores.
- Promover la coordinación entre los distintos estados en el campo de la alfabetización mediática alentando un acuerdo a escala brasileña sobre el tema.
- Fomentar la creación de redes (para el intercambio y la difusión) sobre medios de comunicación y alfabetización mediática además de prestar ayuda a las ya existentes.

INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

Las medidas contempladas en esta categoría pretenden unir la alfabetización mediática con las innovaciones económicas y tecnológicas, entre ellas se destacarían:

- Asegurarse de que las innovaciones tecnológicas en comunicación vayan acompañadas de medidas que fomenten la apropiación y utilización de éstas por parte de los ciudadanos.
- Promover los vínculos entre la industria y la investigación en educación para los medios.
- Poner en marcha campañas de alfabetización mediática en el ámbito brasileño relacionadas con las innovaciones en tecnologías de la comunicación y al mismo tiempo, recomendar a los ciudadanos un uso apropiado de esas innovaciones con conciencia y pensamiento crítico. Fomentar la colaboración de todos los agentes involucrados en estas campañas: centros de investigación, industria,

sistema educativo, el sistema de medios de comunicación así como las instituciones y asociaciones que representan a los ciudadanos.

- Promover la colaboración de las unidades federadas en la producción de contenidos de alta calidad relacionados con la alfabetización mediática.

- La creación de nuevas fórmulas para el desarrollo de la propiedad intelectual/copyright/derechos de reproducción audiovisual y producción multimedia con fines educativos.

- Promover y apoyar la creación de asociaciones de consumidores como un camino para la promoción de los derechos de los ciudadanos en su relación con los medios de comunicación.

CREATIVIDAD

Las propuestas contempladas en este apartado pretenden impulsar la creatividad como una parte esencial de la alfabetización mediática ya que ésta debe reforzar las capacidades de expresión, producción y comunicación con el fin de fomentar la creatividad entre todos los sectores económicos y sociales y aumentar la innovación, el diálogo social y la diversidad cultural. Algunas medidas que se podrían implementar serían:

- Realizar cursos de producción accesibles a todos los ciudadanos. Formar al profesorado en técnicas de producción. Fomentar la participación de la industria, el sistema educativo y otros agentes en el desarrollo de actividades de formación permanente en el área de la producción.
- Aumentar a escala brasileña la promoción de la producción de niños y jóvenes así como el intercambio de experiencias y resultados para esto sería interesante la creación de ferias, festivales y otros eventos públicos relacionados con la producción de niños y jóvenes. Todo ello buscando en aumento de la toma de conciencia y el pensamiento crítico que los prepara para la vida democrática.
- Promover la creación de centros de recursos educativos dedicados a la alfabetización en medios, fomentando la creación de redes, a nivel brasileño, entre éstos.
- Creación de medios de comunicación en los contextos escolares apoyando también la creación de medios de comunicación educativos a escala brasileña (radio y televisión a través de IP, prensa electrónica, etc.) como una manera de desarrollar la alfabetización mediática.

CIUDADANOS ACTIVOS Y PARTICIPATIVOS

Dentro de este apartado se presenta medidas destinadas a promover la alfabetización mediática como un instrumento de promoción de ciudadanos activos y participativos, entre ellas se encuentran:

- Publicar informes sobre la investigación en alfabetización mediática promoviendo el debate público. Organizar congresos, seminarios, etc. sobre temas relacionados con la alfabetización mediática.
- Llevar a cabo campañas de concienciación pública ya que cuando la opinión pública está bien informada este hecho favorece la alfabetización mediática. Estas campañas deben buscar el impulso de la utilización de los medios de comunicación.
- Crear foros de participación ciudadana sobre la alfabetización medi-

ática, promoviendo la creación de redes de cooperación en el ámbito brasileño.

- Identificar y difundir códigos de autorregulación y buenas prácticas en el sector de la comunicación comercial.
- Creación de organismos de defensa, personas o entidades, que trabajen en la defensa de los lectores, espectadores, usuarios de la web y otras entidades que permitan a los ciudadanos comunicarse con los medios.
- Promover la creación, además de la difusión de los ya existentes, de códigos de conducta de los medios de comunicación.
- Impulsar el diálogo y la cooperación entre los diferentes agentes implicados con respecto a los medios de comunicación, su autorregulación y co-regulación, como medio de promoción de la alfabetización mediática.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Mediante las recomendaciones expuestas en este apartado se persigue como objetivo reforzar la investigación en educación y alfabetización mediática, se podrían contemplar:

- La alfabetización mediática es un elemento clave para un Brasil unido y diverso, cada ciudadano brasileño ha de tener la oportunidad de adquirir las competencias básicas de la alfabetización mediática de manera que pueda participar activa y libremente en la sociedad.
- Impulsar la formación de profesores y formadores es un elemento fundamental en el desarrollo de la alfabetización mediática. Para esto se precisa la creación de un plan de estudios para la formación de los docentes, el desarrollo de material didáctico para esta formación, promover la coordinación entre los profesores y formadores de alfabetización en medios y crear y coordinar redes de cooperación entre centros de formación.
- Llevar a cabo alfabetización mediática en los medios de comunicación, para ello sería conveniente promover programas relacionados con la alfabetización mediática, a escala brasileña, especialmente para los niños y los jóvenes.
- Alfabetización mediática en el currículo educativo, ésta requiere de un desarrollo que comienza en las primeras etapas de la educación obligatoria por lo que este currículo debe estar adaptado en función de cada grupo de edad.
- Promover a nivel brasileño la inclusión de la alfabetización mediática en los planes de estudio oficiales (tanto de los estudiantes como de los futuros educadores y formadores).
- Alfabetización mediática en el sistema de educación permanente. Todos los ciudadanos: niños, jóvenes, adultos y ancianos tienen necesidad de formación en el área de la alfabetización mediática con el fin de poder participar, de una manera adecuada, en la sociedad de la información. Se hace preciso por tanto asegurar la educación y formación en alfabetización mediática como una parte importante de las competencias básicas que debe tener todo ciudadano.

CONCLUSIONES

No hay duda de que nos encontramos inmersos en una nueva etapa de la historia, marcada de manera significativa por un entorno globalizado y audiovisual; éste es un referente esencial para conocer y comprender nuestro mundo y para explicar nuestra forma de ser y de vivir. La prensa, la radio, la televisión, el cine, la publicidad, Internet... construyen un complicado entramado de lenguajes y mensajes que envuelven la expresión de nuestros días. Nuestro reto no es otro que integrar las innumerables posibilidades audiovisuales –los medios y las tecnologías de la información y la comunicación– y reflexionar sobre sus lenguajes, sus maneras de informar y organizar el mundo, y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo». En consecuencia, propugnamos educar sobre estos nuevos medios y estos nuevos lenguajes para reconocer de forma inteligente y activa el fenómeno de la comunicación y evitar la ya llamada «fractura digital».

Queremos plantear como conclusión la necesidad de no confundir la provisión de medios tecnológicos con la garantía de que éstos serán utilizados adecuadamente. Consideramos necesario insistir en el hecho de que la introducción masiva de ordenadores, y otros elementos digitales por muy sofisticados y valiosos que éstos puedan ser, en los Centros educativos así como el mero consumo de las TIC no garantiza su comprensión y apropiación inteligente y solo en la medida que se diagnostiquen los grados de competencia audiovisual de los diferentes sectores de la comunidad educativa, se podrán establecer planes de acción sistemáticos y globales que fomenten interacciones inteligentes de la ciudadanía con los medios. El consumo diario de los medios no garantiza la competencia audiovisual, sino que es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas – que no profesionales – para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano. Solo de esta manera se hará posible la transformación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento). Además no podemos olvidar que los proyectos de educación en medios poseen un gran potencial para un empoderamiento democrático y social de los ciudadanos y que la utilización de las TIC puede facilitar la creación de espacios abiertos de diálogo y discusión, tan necesarios en los momentos actuales.

Brasil no puede cometer el error, tal y como está ocurriendo en algunos países europeos, de que los planes de estudios de los futuros enseñantes, en teoría uno de los actores más importantes entre los encargados de llevar a cabo esta transformación que supone la alfabetización mediática, releguen la formación didáctica en TIC y comunicación a semi-asignaturas de muy poca carga de créditos, (AGUADED, 2009: 7) pensar que los futuros docentes pueden enseñar con tecnologías sin haber aprendido sus usos didácticos y posibilidades de explotación pedagógica se nos antoja un error descomunal que puede tirar por tierra toda la inversión económica realizada en la compra e introducción de tecnologías.

Al igual que en Europa, Brasil debe combatir el incremento de las nuevas formas de delincuencia «ciberdelincuencia» que se extiende desde la explotación infantil, el «ciberbullying» hasta el robo de identidad. Es preciso crear confianza en el mundo digital, los ciudadanos deben sentirse protegidos cuando se conecten en línea. Para todo esto se hace necesario las actividades educativas y el diseño e

implementación de campañas de sensibilización para el público en general, una buena muestra es el programa «Safer Internet Plus» (Internet más segura) para fomentar una utilización más segura de Internet y proteger al usuario final contra contenidos no deseados. Este programa tiene como objetivo, aunando el binomio información-formación, informar y formar a los niños y a sus familias sobre la seguridad en línea incluyendo los servicios de comunicación recientes, aparecidos gracias a la Web 2.0, como las redes sociales.

Para terminar, exponer nuestro convencimiento de que la educación en medios, desde los primeros niveles educativos, debe ser obligatoria. A los niños y jóvenes actuales les tocará vivir en un mundo en el que la educación en medios será tan o más importante que otras disciplinas clásicas y, con el tiempo, consideramos que llegará a ser una asignatura tan instrumental como lo pueden ser la lengua o las matemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, Ignacio. “Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales?”. *Comunicar* 33, 2009; 7-8.
- AGUADED, Ignacio (Coord.). *Luces en el laberinto* audiovisual. Huelva (España), Grupo Comunicar Ediciones, 2003.
- AREA, Manuel. “La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum”. *Pixel-Bit*, 4, 1995; 5-19.
- BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne y SAVINO, Josianne. *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París, UNESCO/CLEMI/British Film Institute, 1992.
- BUTTS, D. “Des stratégies pour l'éducation aux medias”, en BAZALGETTE, Cary; BEVORT, Evelyne y SAVINO, Josianne (Coords.) (1992): *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. París, CLEMI/BFI/UNESCO, 1992; págs. 242-248.
- PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal, L'Harmattan, 1996.
- PUNGENTE, John y BIERNATZKI, W. “La educación sobre los medios”, en *Revista de Ciencias de la Información*. Madrid, Facultad Ciencias Información de la Universidad Complutense, 1995; págs. 163-186.
- SHEPHERD, Rick. “Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios”, en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre, 1993; págs. 135-151.
- Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe: www.gabinete.comunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Study_Media_Literacy_in_Europe_0.pdf
- TYNER, Kathleen. “Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo”, en APARICI, Roberto (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre, 1993; págs. 171-197.

La Educación para los medios es una educación para la democracia

Media education is education for democracy

ROXANA MORDUCHOWICZ

Directora Nacional del Programa Escuela y Medios (Ministerio de Educación - Argentina)
escuelaymedios@me.gov.ar

Resumen:

La necesidad de una Educación para los Medios sin duda alguna, debe comenzar desde la escuela primaria. Una alfabetización en medios trata del mundo y sus representaciones; debe contribuir a la formación de la conciencia de lo público en los alumnos. Lo que pasa es que, muchas veces, el currículo escolar ignora a los medios y sus tecnologías, que son las formas culturales y de comunicación en el siglo XXI.

Palabras-clave: Educación; Medios; Democracia

Abstract

The necessity for Media Education must start since primary school. Media literacy deals with the world and its representations and it must contribute with the formation of public consciousness in students. Many times, actually, school syllabus ignores media and its technology, which are cultural and communication ways in the 21st century.

Keywords: Education; Media; Democracy

En 1982, durante la Guerra de las Malvinas entre Argentina y el Reino Unido, los medios de comunicación en Buenos Aires, que se encontraban bajo estricto control del gobierno militar, promovían un fuerte sentimiento de victoria y triunfalismo. “Argentinos, a vencer” fue el lema central en todas las campañas televisivas.

Durante la Guerra de las Malvinas, la campaña mediática giró sobre tres ejes principales: el triunfalismo, el rechazo a todo lo inglés y el sentimiento nacionalista. Los dos meses en que se extendió el conflicto, la televisión sólo transmitía las bajas británicas, a la vez que proponía ignorar a Shakespeare en las escuelas y a los Beatles en las tiendas de discos. Después de sesenta días, los mismos medios de comunicación controlados siempre por los militares, anunciaron la derrota argentina en la guerra.

A miles de kilómetros de la ciudad de Buenos Aires, en Inglaterra, los medios también se ocupaban de la Guerra de Malvinas. En cuestión de días era necesario convencer a muchas personas de que valía la pena dar sus vidas (o que otros entregaran las suyas) por el futuro de unas islas cuya existencia la gente había ignorado hasta hacía sólo unas semanas atrás. Fue necesaria una ingente labor ideológica en los medios de comunicación para lograr el desplazamiento de la opinión pública y el convencimiento de la rectitud de la causa del gobierno. (Masterman, 1993)

La experiencia de la Guerra de las Malvinas, ya sea en un país democrático (Reino Unido) como en uno dictatorial (Argentina), confirma la necesidad de una Educación para los Medios que, sin duda alguna, debe comenzar desde la escuela primaria.

Los medios de comunicación – en toda sociedad – construyen (amplían o reducen) el espacio público. Influyen fuertemente sobre la agenda de aquello que se debate: agregan algunos temas y evitan o ignoran otros. Con frecuencia, los gobiernos recurren a los medios de comunicación para des-politizar lo social y des-socializar lo político. (Landi, 1984).

En América Latina, cuyo proceso de re-democratización se inició hace menos de treinta años y cuyos países son considerados “nuevas democracias”, la Educación para los Medios debe orientarse, sin duda, hacia el fortalecimiento democrático y la participación social.

Nacer y crecer en democracia no garantiza la reproducción de una cultura política democrática. (Ichilov, 1990) En América Latina la transmisión de valores democráticos de una generación a la siguiente, no es automática. En muchos países, solo los jóvenes que tienen menos de 25 años han vivido toda su vida en democracia. La mayoría de la población, sin embargo, conserva aun vivencias muy duras de los gobiernos militares.

Un ciudadano democrático requiere mucho más que una actitud de pasiva complacencia. Un ciudadano democrático debe saber analizar, interpretar, evaluar, cuestionar, tomar decisiones y participar. La socialización política es, precisamente, el proceso por el cual los niños y adolescentes construyen su cultura cívica, adquieren información, incorporan valores y desarrollan habilidades que les permiten utilizar esa información de manera reflexiva y crítica, construir su propia opinión y mejorar la vida de su comunidad. (Chaffee, 1998)

La Educación para los Medios en las nuevas democracias de América Latina, debe enseñar a los alumnos a oponerse a cualquier reducción del espacio público y a analizar la agenda social que proponen los medios de comunicación.

Adquirir información es una condición necesaria para una mejor comprensión de la realidad. Pero no es suficiente. La Educación para los Medios valora una información inserta en una cultura política democrática (en la cual la información tiene sentido), como un insumo para la participación, sin restricciones ni privatizaciones.

Una alfabetización en medios trata del mundo y sus representaciones, y explora la manera en que los medios construyen significados y legitiman discursos. Una Educación para los Medios propone aprender a leer estas representaciones y a pensar el modo en que las audiencias, las resignifican. Este aprendizaje es una pregunta constante sobre la manera en que las audiencias dan sentido al mundo y el modo en que los medios le dan sentido para ellas. En las respuestas a estos interrogantes, los alumnos descubren y analizan la manera en que el sistema democrático funciona (o no funciona). (Ferguson, 1994)

La Educación para los Medios significa estar informado sobre los medios y a través de los medios. Aprender a leer, analizar y desafiar los mensajes de los medios otorga “poder” a las audiencias respecto de la cultura y la realidad política en la que viven. (Kellner, 2000). Quienes nunca interrogan la agenda pública de los medios, son aquellos que siguen a la corriente sin preguntarse hacia dónde se dirigen. Una alfabetización mediática permite que las audiencias tomen decisiones de manera soberana e independiente, respecto de su entorno social.

Este aprendizaje implica saber mirar, leer, escuchar, analizar e interpretar. Pero también significa interrogar, dudar, investigar y desafiar. La Educación para los Medios debe promover la lectura crítica, el juicio autónomo y la participación social.

Una enseñanza sobre los medios de comunicación durante la Guerra de las Malvinas (ciertamente impensable en el contexto dictatorial argentino de aquella época) hubiera revelado los entretelones de una fuerte manipulación mediática.

La Educación para los Medios, especialmente en democracias recientes como las latinoamericanas, (pero también en las que ostentan una larga tradición de libertades públicas e individuales) debe ser una educación para la democracia. Saber leer y poder comprender la manera en que los medios representan la realidad, coloca a los alumnos en mejores condiciones para tomar decisiones y actuar.

La posibilidad de participación está del lado de quien puede hacer uso de los mensajes de los medios, porque los sabe analizar, interpretar y evaluar. Y porque sabe elaborar estrategias de acción y de decisión a partir de ello. Una Educación para los Medios – como dijimos – debe contribuir a la formación de la conciencia de lo público en los alumnos, para que aprendan a evitar cualquier reducción a su participación social.

Es en el compromiso con la democracia y en la ampliación del espacio público, que la Educación para los Medios encuentra su justificación. En una situación de guerra, en un régimen autoritario y en la vida democrática de cualquier sociedad.

EL LUGAR DE LA ESCUELA

Sorprende, entonces, que el currículo escolar con frecuencia ignore a los medios y las tecnologías, que son precisamente una de las formas culturales y de comunicación predominantes en el siglo XXI.

Si las identidades de los jóvenes se definen no sólo por el libro que leen, sino por los programas de TV que miran, el texto multimedia por el que navegan, la música que escuchan, la película que eligen y la historieta

que prefieren, la escuela necesita acercarse, conocer y comprender los consumos culturales juveniles.

Los medios y las tecnologías son uno de los pocos escenarios que, en la percepción de los jóvenes, les pertenece y sienten que se habla de ellos y a ellos. Los medios de comunicación les permiten entender quiénes son, cómo funciona la sociedad en la que viven y cómo se los define socialmente. (Morduchowicz, 2004)

Si aceptamos que los jóvenes forman su capital cultural también fuera de las aulas, y aun en espacios propios relativamente autónomos, la escuela ya no puede concebirse como único lugar legítimo para transmitir un capital simbólico pre establecido. (García Canclini, 2006)

La escuela, sin embargo, no siempre parece advertirlo. Y lo que resulta es un desencuentro entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Los jóvenes se mueven en un universo regido por unos parámetros distintos de aquellos que legitima la cultura escolar.

La escuela parece transcurrir por el camino de la escritura, la palabra y el libro de texto. Y, con frecuencia, desconoce las culturas que comenzaron a surgir y a convivir con ella fuera del aula: el cine; la televisión y las nuevas tecnologías. Esta concepción tradicional de la escuela, fue aumentando la brecha entre la cultura desde la que aprenden los alumnos y aquella desde la que enseñan los maestros. La institución escolar permanece, en términos generales, al margen de los procesos de configuración socio cultural de las identidades juveniles y sigue pensando al “joven” como el ideal de joven que aparece en los libros de texto, que debe cubrir ciertas etapas, y expresar ciertos comportamientos. (Martín Barbero, 2002)

El gran desafío para el sistema educativo hoy es capacitar a los niños y jóvenes para que puedan acceder y utilizar la multiplicidad de escrituras y de discursos en los que se producen las decisiones que los afectan en los planos laboral, familiar, político y económico.

La pregunta no es si los medios perjudican a los niños ni si debemos protegerlos de la influencia negativa que las pantallas puedan ejercer sobre ellos. El desafío, por el contrario, es analizar de qué manera la Educación para los Medios puede preparar a los niños y adolescentes de manera efectiva para las responsabilidades que deberán ejercer como ciudadanos comprometidos con su comunidad, capaces de intervenir en las decisiones políticas que inciden sobre sus vidas. La Educación para los Medios debe enseñar a los jóvenes a analizar el modo en que los medios apelan a las audiencias y les ofrecen significados de lo que es el mundo, la sociedad, la ciudadanía y la democracia.

Los niños y adolescentes se convertirán en ciudadanos democráticos y participativos, solo si se los considera capaces de ello. Quienes utilizan el argumento de la “vulnerabilidad” de los niños respecto de los medios de comunicación, solo buscan justificaciones para negarles una voz y participación en la sociedad. (Buckingham, 2003).

El desafío de esta enseñanza es transformar los medios e Internet en foros públicos de debate, análisis, interrogación y participación social.

La Educación para los Medios en América Latina – hoy y siempre – debe ser un espacio para la reflexión, para el ejercicio del pensamiento crítico y, sobre todo, el lugar que permita a los alumnos ir más allá del aula, fortaleciendo el compromiso social con la vida pública de su comunidad.

Los estudiantes deben estar convencidos que el cambio es siempre posible y que ellos tienen un rol importante que cumplir. Sólo así, la Educación para los Medios será una verdadera Educación para la Democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERO MARTÍN, Jesús (2002). Oficio de cartógrafo. Fondo de Cultura Económica. México.
- BUCKINGHAM DAVID (2003): Media Education. Cambridge. Polity Press.
- CHAFFEE STEVEN, Morduchowicz Roxana, Galperin Hernan (1998) Education for democracy in Argentina: effects of a newspaper in school program. In Citizenship, citizenship education in a changing world. London. The Woburn Press.
- FERGUSON ROBERT (1994). Debates about media education and media studies in the UK. In Critical Arts Journal 8. University of Natal. South Africa.
- GARCÍA CANCLINI NÉSTOR (2006) La modernidad en duda. Inédito.
- ICHILOV, Orit. (1990) Political socialization, citizenship education and democracy. New York, Teachers College Press.
- KELLNER DOUGLAS (2000). Culture studies, multiculturalism and media culture. Paper not in print
- LANDI OSCAR (1984). Cultura y política en la transición a la democracia. Sociedad. Venezuela
- MASTERMAN, Len (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid.
- MORDUCHOWICZ ROXANA (2004). El capital cultural de los jóvenes. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Políticas educacionais e mídia no Brasil: apontamentos sobre o quadro atual

Policies to media studies in Brazil: notes about the current situation

JUVENAL ZANCHETTA

Professor do Departamento de Educação da Unesp-Assis
zanchetta@assis.unesp.br

Resumo:

Este artigo descreve algumas das principais estratégias políticas voltadas para a relação entre a escola e a mídia no país. Destacam-se ações realizadas pela própria mídia na sua relação com a educação formal; as proposições sobre o assunto encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); as orientações encontradas nos documentos sobre Gestão Escolar; e algumas das iniciativas concretas realizadas pelos organismos de governo. O quadro permite observar a distância havida entre as iniciativas gestadas dentro do campo escolar (envolvendo programas curriculares, programas de gestão e a ação de organismos de governo ligados à área da educação formal) e as propostas externas àquele campo.

Palavras-chave: Escola; Mídia; Política Educacional

Abstract:

This paper describes some of the key political strategies focused on the relationship between the school and the media in the country. Stand out actions taken by the media in its relationship with the formal education, the proposals on the subject found in the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), the guidelines found in documents on school management, and some of the concrete initiatives undertaken by the government agencies. The framework allows us to observe the distance between the initiatives managed within the school field (involving curriculum programs, programs management and the action of the government agencies linked to field of formal education) and external proposals outside that field.

Keywords: Education; Media; Political Education

Este artigo traça um panorama das estratégias políticas voltadas para a relação entre a escola e a mídia no país, com a pretensão de esboçar algumas das principais linhas de orientação do tema. Por um lado, observamos as ações realizadas pela própria mídia na sua relação com a educação formal. Por outro lado, abordamos quatro flancos da iniciativa, principalmente oficial, voltada ao estudo dos meios de comunicação (MC): a) a proposição sobre o assunto encontrada nos PCN; b) as orientações encontradas nos documentos sobre Gestão Escolar; c) iniciativas concretas realizadas pelos organismos de governo.

Por mídia, compreende-se o conjunto de MC voltados a grandes públicos, sejam eles os meios de “massa”, como a televisão e o rádio, sejam os meios interativos, como os suportes amparados pela internet, individualizados, porém potencialmente endereçados a grupos cada vez maiores de leitores. O termo significa ainda a ação individual ou em rede desses MC, com interesse, ainda que difuso, de firmar posicionamentos frente aos públicos a que se destinam. Nesse sentido, procura-se distinguir a ação dos MC e a potencialidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em que pese o fato de nos interessarem também as ações midiáticas propostas com o uso das TIC, ainda que não originadas de grupos empresariais específicos e sim da própria escola ou de organismos diretivos.

A análise de propostas amparadas pela mídia e destinadas à educação formal deve-se à importância assumida pelos MC na arena política nacional, sobretudo nas últimas duas décadas, quando as limitações da escola pública passam a ser observadas a partir de indicadores nacionais e internacionais de avaliação. Segundo Bourdieu: “cinquenta sujeitos inteligentes que conseguem obter cinco minutos na TV para um happening bem-sucedido podem produzir um efeito político comparável ao de meio milhão de manifestantes” (citado por HOBSBAWM, 1995: 314). Nesse sentido, parece decisiva a influência da mídia na formação do imaginário social e político sobre a escola, talvez em grau maior do que a influência dos próprios agentes escolares no mesmo processo.

Em relação à iniciativa oficial, optamos por três frentes representativas da ação dos governos. Os PCN dão formato concreto ao currículo que se pretende na escola contemporânea. O tema da gestão, por seu turno, carrega as proposições políticas maiores para a ação da escola. Para a análise nessa área, observamos o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), concebido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e desenvolvido para a formação de gestores escolares.^[1] Observamos também iniciativas em desenvolvimento nos diferentes estados, para verificarmos o perfil de sensibilização para o tema encontrado nessas instâncias centrais na estrutura da educação no país.

HISTÓRIA

Embora impliquem processos formativos semelhantes, escola e mídia seguiram percursos distintos, desde a criação dos estados nacionais, no século 18, quando essas duas instituições consolidam participação na história das sociedades contemporâneas. Anísio Teixeira, na década de 1950, afirmou que o cinema e o rádio conseguiam, mais do que a escola, combater a “cegueira” do analfabetismo, criando oportunidade para que as pessoas pudessem participar do “debate geral” sobre a nação.^[2] Mas a escola acabou por fazer uso apenas de elementos isolados da mídia, em geral como pretexto para tratamento de conteúdos de disciplinas específicas – e isso aconteceu apenas muito recentemente. Ao longo do século 20,

1 - Até meados dos anos 2000, o projeto estava em desenvolvimento a partir da ação das Secretarias de Estado da Educação do Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

2 - TEIXEIRA, A. A Educação que nos convém. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 54, abr./jul. 1954.

quando o Brasil constitui sua estrutura educacional formal, prevaleceu o aspecto moral: os MC mostravam-se fúteis demais para a obra de formação moral e enciclopédica proposto pelo estatuto da escola brasileira. O próprio Anísio Teixeira já reclamava, naquele mesmo texto dos anos 1950, dos “conteúdos prejudiciais” que o cinema e o rádio despejavam sobre a audiência.

O rádio, o cinema, a televisão e mesmo o jornal impresso, suportes de grande prestígio durante o século 20, ganham algum espaço na escola brasileira apenas a partir dos anos 1980, mais de dois séculos depois da consolidação da imprensa na cultura ocidental. Ainda assim, os MC não chegaram a ser abordados como produtores e divulgadores de informação, mas sim como portadores de textos que poderiam ser adaptados e utilizados na rotina dos currículos regulares. Isso aconteceu, por exemplo, com a entrada do vídeo e da televisão nas escolas, nos anos 1980. O papel desses equipamentos restringiu-se a ilustrar conteúdos curriculares, com a exibição de filmes (adaptações de obras literárias ganharam enorme espaço na escola) ou documentários. O procedimento, em parte, repetiu-se nos dias de hoje, quando o acesso de estudantes a computadores está restrito a softwares oficiais ou então a sítios de informação autorizados.

A história dos MC no Brasil também não apresenta esforço consistente e continuado para a formação de leitores, exceto em ações isoladas, originadas principalmente de jornais impressos. Os programas de formação ligados a empresas jornalísticas surgem apenas nos anos 1980[3] e mesmo hoje persistem mais em função do marketing das empresas e da perseverança de determinados jornalistas ou grupos do que por conta de uma proposta comum e voltada para a promoção da leitura midiática. Em geral, tais programas promovem a iniciação de estudantes na compreensão dos instrumentos da cultura jornalística (o texto da notícia e da reportagem, além de componentes menos “didatizados”, como os elementos de representação de dados meteorológicos, a charge e o projeto gráfico dos jornais, por exemplo). Estima-se em cerca de 70 (dentro de um universo de mais de 600 diários) o número de jornais, em sua maioria mediana em termos de circulação, que patrocinam programas de formação de leitores. As principais revistas de informação jornalística do país também mantêm programas, mais ou menos estruturados, de formação de leitores. Esse exercício, no entanto, é semelhante ao dos jornais: pouco integrado e voltado à construção de dinâmicas próprias de contato com os novos leitores.

Em termos de radiodifusão (incluindo televisão), o quadro também é tímido,[4] com raríssimas iniciativas voltadas à preparação da audiência. No Código Brasileiro de Telecomunicações (Lei federal 4117, de 1962), o tema da educação aparece, e de forma indireta, apenas na referência genérica a supostos abusos à “moral familiar, pública ou aos bons costumes” (artigo 53). No Regulamento dos Serviços de Radiodifusão (RSR) (1963), embora se explicita que a finalidade da radiodifusão no país é “educativa e cultural” (artigo 3º), não há nenhuma orientação concreta quanto a isso.

Como as antecessoras, leis posteriores privilegiaram a questão política e o patrimonialismo envolvido nas concessões. Alterado em 1983, O RSR incluiu a obrigatoriedade de veiculação de “programas educativos” nas emissoras de radiodifusão (Decreto federal 88.067). Entretanto, a “cota educativa” ficou restrita a menos de 3% do total de programação (em horário indefinido), sem que se estabelecesse o perfil de conteúdo educativo a ser exibido (insistindo-se, apenas, na ideia de preservação da moral e dos bons costumes).

3 - O pioneiro foi o jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, com programa iniciado no começo da década de 1980. O programa estava desativado em meados da década de 2000.

4 - Dois textos de Maria Luiza Belloni ajudam a mapear e a mostrar a timidez do esforço da televisão para a educação formal (e não para a formação do leitor para ler a própria televisão): “A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores” (*Revista Educação e Pesquisa*, dez. 2003, v.29, n.2); “Ensaio sobre a educação a distância no Brasil” (*Revista Educação & Sociedade*, abr. 2002, v.23, n.78).

Além de vago, o tema da educação, na legislação para os serviços de comunicação, não está relacionado à escola. A iniciativa para tanto seria realizada apenas em 1995, com a criação da TV Escola. Mas o desatrelamento entre comunicação e educação formal no país pode ser visto na dificuldade de consolidação da TV Escola no cenário educacional brasileiro: mesmo próximo da dinâmica curricular regular, esse canal estatal esbarra na falta de experiência cultural dos agentes (de produtores a professores) em relação a esse tipo de “ferramenta pedagógica”, como afirma Belloni (2003). Por outro lado, iniciativas provenientes da iniciativa privada, como o canal Futura, tendem a buscar formas alternativas de educação, não raro evitando, inclusive, referências ao cenário escolar.

Em décadas recentes, fatores como a popularização e a diversificação dos MC, bem como o esgotamento do modelo de formação enciclopédico (em nome de uma preparação mais pragmática), fizeram com que a educação formal e a comunicação passassem a compartilhar procedimentos: a escola passou a se utilizar mais intensamente de suportes e mensagens midiáticas em sua rotina; veículos de comunicação ou mesmo governos investem esforços para aperfeiçoar estruturas pedagógicas a partir das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Desde o início dos anos 1990, as publicações didáticas popularizaram propostas de trabalho com jornais e revistas. Nos dias de hoje, há coleções de livros didáticos, bem como projetos de produção e leitura de textos quase completamente compostos por conteúdos veiculados na imprensa. A linguagem jornalística, como referência de registro verbal de prestígio; o texto jornalístico, como modo simples e eficiente de comunicação; a sugestão de dinamismo e de “ponte para o mundo real”; a oportunidade para o debate dos grandes temas sociais; todos esses argumentos justificam a presença dos conteúdos jornalísticos na sala de aula.

A prática de escolarizar gêneros como a notícia, a reportagem, o fotojornalismo, os textos de opinião, entre outros expedientes, reproduz a “cultura do fragmento”, tão comum na escola, em algumas das características mais problemáticas dessa cultura: o tratamento pontual e isolado de conteúdo, para “treinar” a leitura ou o tratamento da forma pela forma.

A MÍDIA FALA DA ESCOLA

Em parte devido à timidez das proposições escolares, a mídia, por si mesma, tem exercido funções cada vez mais pronunciadas em termos de “formação escolar”. Entre as diversas funções desempenhadas por ela em relação à escola, podemos citar algumas, mais evidentes, numa ordem crescente de complexidade:

a) Complemento: diversos suportes põem-se a realizar projetos de auxílio à formação educacional. São exemplos nessa linha desde os cadernos preparatórios para os exames vestibulares, os manuais de redação de jornais e os projetos de conteúdos pedagógicos realizados por grandes veículos de comunicação. Por um lado, são vários os projetos que procuram dialogar mais de perto com os currículos oficiais, oferecendo material para pesquisa e aplicação, além de formarem leitores de textos midiáticos. Como exemplo nessa linha, está a revista Nova Escola (Editora Abril). Por outro lado, tais processos chegam a criar autoridades escolares fora da escola: é o caso de especialistas no uso do registro de linguagem de maior prestígio, por exemplo, que dão receitas em jornais, no rádio e na televisão sobre o que é certo e o que é errado no uso da palavra;

b) Alternativa: trata-se, por exemplo, dos canais educativos e de programas específicos de preparação para diferentes áreas do conhecimento (da língua

portuguesa à física). A atualidade, a visibilidade e o dinamismo dos suportes midiáticos seriam fatores que os transformariam em agentes privilegiados para o ensino. Encontram-se aqui exemplos como o canal Futura e a TV Escola. Neste âmbito também se inserem as publicações oriundas de jornais e revistas, voltadas ao público escolar. Distinguem-se em relação ao primeiro grupo, por buscarem caminhos mais distanciados do currículo regular;

c) Crítica: a escola, e os organismos públicos responsáveis por ela são questionados por aspectos ligados ao seu desempenho. Nomes como Gilberto Dimenstein e Rubem Alves, como articulistas de MC de prestígio, incluem-se nessa frente. O primeiro dá visibilidade a experiências de sucesso, na área da educação, suscitando uma espécie de pacto, envolvendo organismos públicos e privados os mais diversos, em prol da educação. A iniciativa privada assumiria papéis mais decisivos no processo educacional. Já Rubem Alves, defensor de proposta que busca estimular a criatividade e a sensibilidade dos alunos, critica a escola serial, mecânica, tal como ele a vê, nos dias de hoje;

d) Substituição: a ação dos MC ajuda a consolidar políticas públicas. A maior atenção com a Educação Básica, as ênfases na racionalização e no desempenho quantitativo e qualitativo, a ideia de melhoria das competências do professor, por exemplo, foram temas regulares na imprensa nos anos 1990 e transformaram-se em propostas políticas e pedagógicas.[5] Boa parte do discurso político que aponta para a mudança do perfil da ação estatal para a educação (de um Estado educador a um Estado supervisor e avaliador) passa pelas páginas dos principais jornais e revistas. O contínuo ranqueamento de escolas, cidades e Estados, com a discussão centrada nas razões para o sucesso e o planejamento de desempenhos futuros, absorve boa parte do espaço destinado pela imprensa à educação.

Por um lado, a maior atenção da mídia pela educação contribuiu de forma decisiva para colocar o tema da educação escolar na agenda política, acelerando o processo de revisão de seu papel. Por outro, essa exposição está menos preocupada em observar a escola, em suas práticas cotidianas, exceto em termos de soluções exitosas para o desempenho de alunos.

CURRÍCULO E MÍDIA

Os PCN não destacam o tema mídia. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio trata-se apenas dos gêneros textuais comuns nos MC, em exercícios localizados ao longo do percurso da disciplina de Língua Portuguesa. Interessa mais de perto aos PCN os sentidos da codificação técnica empregada nesses suportes, algo que levaria à leitura crítica desses meios. Importante frisar que os PCN são documentos produzidos há mais de uma década e não dão conta da diversidade tecnológica e de informação propiciada pela rede web nos dias de hoje. A análise de uma questão de fundo que perpassa os documentos curriculares também pode ajudar a confirmar esse tratamento isolado que se confere aos meios e mensagens midiáticas.

O saber instrumental ou o “saber fazer” está na base do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma das iniciativas sinalizadoras da perspectiva educacional do país, por sua vez em sintonia com a proposta do Programme for International Student Assessment (PISA), do qual o Brasil participa. O referencial que sustenta a prova do ENEM materializa a proposta do construtivismo em suas linhas contemporâneas, como também define, para o cenário educacional

5 - Ricardo Filho salienta, por exemplo, como tais características, inspiradas em organismos multinacionais, foram discutidas a partir das páginas de revistas de informação como a *Veja* – e não a partir de negociação com os meios educacionais propriamente ditos (RICARDO FILHO, G. A boa escola no discurso da mídia. São Paulo: UNESP, 2005).

brasileiro, o perfil das competências e habilidades estimuladas nos alunos, algo que acaba sendo replicado nos sistemas estaduais de ensino.

Há obstáculos para a leitura de processos midiáticos sob o ponto de vista do construtivismo. Tais processos envolvem não apenas a percepção das características de cada suporte, mas ainda os traços tipificadores de suas mensagens, as perspectivas de recepção, as ações realizadas para a difusão de conteúdos,[6] os contextos de produção e de leitura, o jogo de pressões políticas e econômicas. Além de diversos, esses aspectos não são fixos: passam por rearranjos, em razão da mobilidade da produção e da expectativa dos sujeitos leitores. Os documentos de orientação oficial, por outro lado, estão centrados na ideia de avaliação e observam certo quantum de conhecimento acerca de cenários, códigos e processos, mais ou menos delimitáveis, desenvolvidos em currículos pré-concebidos, materializados num dado momento.

As competências e habilidades estabelecidas como prioritárias para a escola básica vão até o limite dos textos específicos em que se inscrevem as mensagens ou, quando muito, a quadros de conhecimentos,[7] já delineados no currículo formal, dificultando também em termos programáticos a leitura de processos midiáticos. As competências que se aproximariam do trabalho com a mídia são as seguintes:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (INEP, 2002)

Os códigos midiáticos não se limitam à linguagem verbal e, na grande maioria dos veículos, a linguagem de maior prestígio ou a “linguagem culta” é apenas uma referência. Por outro lado, o funcionamento da mídia implica engendrar questões históricas e políticas não redutíveis aos limites de algumas semanas de aulas. A seleção, organização e associação de dados e informações, em termos de relacionamento do estudante ou mesmo do professor com a mídia, servem mais à ideia de consumo do que propriamente ao processo de leitura.

As habilidades correspondentes às competências preconizadas para a educação básica também mantêm certa distância de uma perspectiva de trabalho que envolva questões políticas e ideológicas. Entre as vinte e uma habilidades sugeridas, quatro delas poderiam voltar-se à leitura relacionada à mídia:

- Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
- Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes

6 - A difusão ocorre a partir de diferentes possibilidades havidas entre os meios de comunicação: pela ação em rede; por influências diversas de uns agentes sobre outros; pela simples repercussão de eventos; por sobreposição da ação de um meio sobre outro; pela ação isolada etc.

7 - Por quadros de conhecimentos, tomamos, por exemplo, noções como aquelas relacionadas a cadeias alimentares, à economia de um município, estado ou país, ao contexto em que se inscreve uma obra literária (autor, contexto de produção do texto, gênero, filiação estética e assim por diante).

pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

- Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
- Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais. (INEP, 2002)

A primeira das habilidades liga-se a operações de ordem estrutural com a linguagem verbal. As demais estão direcionadas ao ensino de geografia. Poderiam elas abarcar o universo da mídia, mas o fariam também de modo parcial.

O conhecimento, sob a perspectiva construtivista, mostra-se de maneira, se não acabada, ao menos estável. Pressupõe-se certa organicidade nos processos que se desenvolvem pelo e à volta do homem. No caso da análise midiática, por outro lado, existe a necessidade de abordagem ideológica dos textos: há o traço da política, das tensões inerentes às diversas percepções acerca dos papéis exercidos pelos meios de comunicação; as individualidades; e as relações coletivas que de algum modo interferem na recepção. Essa análise mostra-se, portanto, instável diante dos conteúdos vistos sob o prisma construtivista, que aborda a ruptura a partir de um ângulo que diminui o papel do conflito. (MIRANDA, 1995)

Além da ideologia, os traços sensoriais e emotivos inerentes à produção midiática também parecem escapar da abordagem pedagógica predominante. Associada ao consumo imediato, grande parte dos meios explora de forma intensa a componente sensorial, que deixa de ligar-se apenas ao aspecto físico dos suportes, para tornar-se instrumento que interfere e modifica a significação das mensagens. O projeto gráfico dos meios impressos e audiovisuais, a plasticidade e a dinâmica da disposição das informações estão entre os elementos que valorizam a possibilidade de atrair o leitor, mas também para, de certo modo, conduzir, o quanto possível, sua percepção. Os códigos de postura e de vestimenta, bem como os efeitos sonoros não são meros adereços em um telejornal: ajudam a dar credibilidade às informações e a auxiliar na hierarquização de valor entre as informações postas. No jornal impresso, a disposição de uma matéria em página determinada já configura, por si, elemento hierarquizador.

Do mesmo modo, o aspecto emotivo atravessa grande parte da produção midiática. Em termos de jornais e telejornais, além do sensacionalismo próprio da natureza da imprensa, entre as marcas centradas na obtenção do efeito de sensibilização do leitor ou espectador estão a organização textual (perfil de linguagem e oposições, por exemplo), a teatralização (ou, no caso do jornal impresso, a escolha de determinadas ilustrações e títulos, suas dimensões e proximidade com outros textos), a tipificação (com a escolha de personagens ou de perfis, ou ainda de cenários que melhor se enquadrem na perspectiva de efeito que se quer promover), o próprio suspense estimulado pela primeira página de jornal ou pela escalada de um telejornal.

Os documentos, enfim, remetem a uma noção de aprendizado do aluno, que, além de genérica, estabelece um conjunto de competências e habilidades pouco afeita ao tratamento da mídia, seja porque não há espaço para o contato

entre a escola e os MC, seja porque a perspectiva de aprendizagem não leva em conta a complexidade do processo midiático.

GESTÃO E MÍDIA

Nos Cadernos do Progestão,[8] a relação entre mídia e escola aparece apenas no módulo I e diz respeito à participação de novas tecnologias e dos meios midiáticos na formação dos estudantes:

[...] os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente em bibliotecas, nem o acesso a eles se dá apenas nas salas de aula. Devido aos avanços tecnológicos e referentes à informação no mundo contemporâneo, o conhecimento circula em complexas redes, sendo veiculado não apenas pelos meios tradicionais de comunicação (rádio, jornais, revistas, televisão etc.) como também pelo computador e, sobretudo, pela internet. Pensar a escola e sua função social nesse novo contexto significa pensar também sua relação com esses equipamentos e meios de comunicação. (MACHADO, 2001: 48)

A ênfase do documento está na articulação entre a função social da escola e as especificidades e demandas da comunidade, para ajudar o aluno a integrar-se na sociedade, num ponto de vista mais abrangente, ou para auxiliá-lo na entrada no mercado de trabalho, numa ótica mais localizada.

O Progestão baseia-se na perspectiva de que a cultura escolar é construída pela própria escola, com certa independência em relação ao mundo externo. Entre os diversos amparos tomados pela escola, autores como Chervel (1990) e Julia (2001) são emblemáticos, sobretudo porque propõem a escola como campo específico onde predominam costumes e práticas também específicas, centradas mais na própria rotina escolar e não nas proposições (e pressões) externas, de ordem política, científica, cultural etc. Nessa perspectiva, o enfoque não está na sugestão de escola como consequência de certo consenso social – e, portanto, marcada pelas circunstâncias de seu tempo – e sim na ideia de que a escola tem identidade própria suficiente para intervir na sociedade de modo a transformá-la. O modo como Chervel é citado no Progestão é elucidativo dessa autossuficiência:

Chervel afirma que até hoje esse poder criativo do sistema escolar é insuficientemente valorizado pelas pessoas em geral, e que talvez por isso não se tenha percebido com clareza o duplo papel da escola: o de “formar não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990, citado por MACHADO, 2001: 106)

Essa ótica explica o fato de que as únicas instâncias externas à escola tratadas no Progestão sejam a família do aluno e a comunidade que circunda o espaço escolar. O resultado é um conjunto de sugestões endógeno, que dá pouca atenção a agentes externos que não aqueles necessários ao imediato cotidiano escolar. Curiosamente, ao serem induzidas à intensa revisão das próprias práticas, as escolas tendem ao hiperdimensionamento da práxis em detrimento de questões políticas: o esforço sempre provisório de adequação da escola acaba por implicar não a negociação com o mundo exterior, mas sim a construção ininterrupta de um projeto voltado para o próprio cotidiano da escola.

Os aspectos mencionados insistem no isolamento e, portanto, no distanciamento em relação a outros setores, como a imprensa, a televisão comercial, os veículos de propaganda, as organizações não governamentais e os próprios governos, mesmo que tal opção custe à escola a sua fragilização crescente no jogo de pressões políticas. O resultado tende a ser um abismo entre a escola, por si mesma, e aquilo que se fala dela na mídia, com franca vantagem (em termos de visibilidade) para os discursos externos.

ESTADOS DA FEDERAÇÃO E PROPOSTAS PARA A MÍDIA

A análise das propostas estaduais deu-se por meio de consulta aos sítios oficiais das secretarias da educação, observando-se os documentos curriculares e os programas ali dispostos. É certo que os sítios oficiais não abarcam a totalidade da ação desenvolvida no âmbito de cada secretaria. Entretanto, também é certo que os programas e ações destacadas nos portais alcançaram nível de consistência e consenso nos próprios governos, de modo a transformar-se em estratégias que servem como alternativa de trabalho (para a comunidade escolar) e também de propaganda (para o público externo).

Uma visada geral permite as seguintes constatações: *a*) a adaptação das escolas ao uso das TIC, para informatização dos serviços e para operação de computadores por alunos (algo que se apresenta como objetivo na maioria dos estados) e pela comunidade do entorno da escola (como propõe o projeto “Comunidade Digital”, desenvolvido no Mato Grosso do Sul); *b*) o tratamento da mídia materializado a partir do estudo de gêneros textuais comuns nos MC, em especial nos jornais impressos, mas também destacando, em alguns casos, gêneros próprios às tecnologias que se utilizam da rede web (blog, chat, fotoblog e torpedos, entre outros), como acontece no Paraná.

Além de conteúdos curriculares, serviços informatizados e laboratórios de informática, ao menos dois estados, Santa Catarina (pioneiro) e São Paulo, oferecem o jornal impresso como recurso pedagógico adicional. Em São Paulo, dentro do projeto Sala de Leitura, como recurso pedagógico, as escolas recebem exemplares de jornais e revistas.

Ainda em fase inicial, Bahia (com o projeto ‘Cinemação’, voltado ao uso de aparelhos celulares para produção de vídeos de curta duração), Mato Grosso, Pará e São Paulo (com a criação de miniestações de rádio) buscam alternativas para o uso pedagógico de recursos tecnológicos midiáticos. Investe-se no domínio quanto ao uso dos MC, para a produção da informação pelos estudantes, fazendo-se dessas práticas terreno para a expressão,

9 - Desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em linhas gerais, a Educomunicação busca aproximar professores e estudantes de vivências típicas dos meios de comunicação, com o intuito de fazer com que os indivíduos se apropriem e se tornem sujeitos dessas linguagens.

compreensão da dinâmica midiática e integração social, em acordo com a Educomunicação,[9] principal tendência de estudos que envolvem comunicação e educação no país.

Enfim, a busca nos sítios oficiais das secretarias teve o objetivo de verificar apenas as linhas gerais do trabalho desenvolvido em relação ao grande tema ora destacado. Não se abarcam aqui propostas experimentais desenvolvidas em escala piloto, nem sequer iniciativas regionais ou locais.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao buscar pontos de contato com a política educacional vigente, destacando a potencialidade da Educomunicação para a formação de sujeitos autônomos dentro da escola, Soares faz a seguinte observação:

... são poucos os pensadores da área da educação que se sentem à vontade em aproximar estas expectativas de valores ao universo representado pela comunicação, suas linguagens e tecnologias. É como se, no imaginário destes teóricos, os dois mundos – o da educação e o da comunicação – não se tocassem ou, quando muito, permanecessem no âmbito da didática (a comunicação como recurso esporadicamente usado pelo professor). (SOARES, 2011: 81)

Ao longo deste texto, mesmo de maneira introdutória, procuramos discutir fatores políticos que explicam essa suposta distância entre a comunicação e a educação formal no país. De um lado, iniciativas midiáticas cada vez mais investem na fixação de modelos descolados da história da escola brasileira. De outro, as iniciativas escolares ainda percebem o tema da educação para a mídia como um elemento secundário, quando muito passível de conversão em tópico curricular. Ao fundo, uma história de regulamentação da mídia pouco atenta às relações educacionais aí implicadas.

Nesse cenário em que os vários campos atuam de maneira isolada, aumenta a chance de os sistemas educacionais brasileiros se voltarem decididamente ao aparelhamento das escolas, para estimular habilidades quanto ao uso das tecnologias, posto ser esse o menor denominador comum entre os vários flancos aqui discutidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLONI, M.L. “A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores”. *Educação & Pesquisa*, v.29, n.2, São Paulo, jul./dez. 2003.
- CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, n.2, 1990.
- HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: INEP, 2002.
- JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan./jun. 2001.

- MACHADO, M.A.M. (coord.). *Progestão: Como Articular a Função Social da Escola com as Especificidades e as Demandas da Comunidade?* Brasília: CONSED, 2001.
- SOARES, I.O. *Educomunicação - O Conceito, o Profissional, a Aplicação: Contribuições para a Reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOARES, I.O. “Educomunicação: um campo de mediações”. *Comunicação & Educação*. São Paulo, n. 19, set.dez. 2000.
- ZANCHETTA, J. “Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira”. *Revista Educação & Sociedade*, v.30, n. 109, set./dez., 2009.

ANPEd e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em Educação e Comunicação na última década

ANPEd and Intercom: an overview of the production of researchers in education and communication in the last decade

LÍGIA BEATRIZ CARVALHO DE ALMEIDA

Doutoranda em Educação (Unesp Marília) e docente da Univ. do Sagrado Coração
ligiabeatrizcarvalho@ig.com.br

MARGARETH CAVALCANTE DE CASTRO LOBATO

Doutoranda em Educação (Unesp-Marília) e docente da Universidade Federal de Goiás
mclobato@gmail.com

SAMIR MUSTAPHA GHAZIRI

Doutorando em Educação (Unesp-Marília)
samirghaziri@yahoo.com.br

Resumo:

O artigo expõe resultados parciais de pesquisa que investiga características das propostas voltadas ao tema educação formal e comunicação, a partir dos artigos publicados entre os anos de 2000 e 2010, nos anais dos grupos de pesquisa sobre Educação e Comunicação ligados à ANPEd e à Intercom. O estudo identificou convergência quanto aos pressupostos teóricos, concepções sobre a instituição escolar e propostas para a educação formal, fatores que ajudam a consolidar um campo de saber específico.

Palavras-chave: Educomunicação; ANPEd; Intercom

Abstract:

This paper presents the partial results of a research that investigated the characteristics of proposals concerning formal education and communication found in articles published between 2000 and 2010, in the proceedings of research groups on Education and Communication linked to ANPEd and Intercom. The study identified the convergence between the groups concerning theoretical perspectives, conceptions of school system and their proposals for formal education, factors that help to consolidate a specific field of knowledge.

Keywords: Educommunication; ANPEd; Intercom

Este texto descreve propostas de educação para a mídia ou de uso de tecnologias midiáticas voltadas à escola básica, formuladas por pesquisadores dos campos da educação e da comunicação, a partir das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom).

O termo mídia designa os sistemas de comunicação mediada por aparatos tecnológicos, geridos por pessoas jurídicas em sua maioria, inseridos na dinâmica da indústria cultural da informação e entretenimento. Tais sistemas colocam seus produtos em circulação na esfera pública de comunicação, caso do rádio, da televisão, do cinema, do jornal, da revista, entre outros, permitindo o acesso simultâneo de múltiplos receptores. O termo em questão abarca ainda a comunicação disponibilizada em plataformas como a internet, quando emissor e receptor são substituídos pelo termo usuário, face à possibilidade de atuação dos sujeitos, ora como receptores ora como transmissores de mensagens.

Mostafa e Maximo (2003) realizaram minucioso levantamento sobre a produção dos dois grupos em questão, entre os anos de 1994 e 2001. Os pesquisadores buscaram os autores mais recorrentes e as tendências epistemológicas dessa produção científica, concluindo que:

Em ambas as associações científicas, a análise da cultura se coloca como a principal mediação na constituição do campo. Porém, a compreensão da cultura para os pesquisadores que se apresentam na Intercom está mais próxima da tradição dos estudos de recepção da América Latina, enquanto os pesquisadores que se apresentam na ANPEd aproximam-se mais dos estudos culturais via Hall ou Giroux, ambos com alta pontuação, sem esquecer Foucault como uma espécie de matriz teórica nas análises da “materialidade discursiva” das linguagens. Poderíamos falar, talvez, em um marxismo crítico gramsciano na Intercom e em um pós-marxismo (pós-estruturalismo) na ANPEd. Se tivéssemos de estender as classificações, diríamos que na ANPEd o pós-marxismo pede passagem em meio a um marxismo crítico, com a presença de Canclini, e um mais tradicional, reprodutivista e forte na presença de Adorno. [...] No interior de cada uma das associações científicas, há uma espécie de diversificação de discursos em cuja repartição pode-se notar três conjuntos de famílias discursivas referidas ao mesmo campo discursivo da comunicação e educação: humanismo (por exemplo, Soares, Penteado, Porto ou Moran), criticismo (trazido pelos homens das mediações da Intercom) e pós-criticismo (Silva, Louro, Fischer, Veiga-Neto ou Costa, por exemplo). (MOSTAFA; MÁXIMO, 2003: 100-1)

Na presente pesquisa, observa-se que o quadro apresentado por aqueles autores se mantém no período analisado, demonstrando consolidação do campo de saber e de seu referencial teórico. Permanece atual a constatação de que o legado do educador Paulo Freire figura entre as linhas mestras para ambos os grupos

de pesquisa, evidenciando tendência de adoção de práticas para a resistência e a autonomia que permitam viabilizar o papel social, cultural e político da educação e da comunicação. (MOSTAFA; MÁXIMO, 2003: 100)

Sobre a ANPEd, o pós-estruturalismo, tendência então dominante, manteve-se em evidência. Percebeu-se, contudo, incremento de citações a Valente, Moran, Levy, Castells, Thompson, Bourdieu, Kenski, como reflexo da premência de se abordar a formação do professor para a educação a distância e a apropriação formal das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs). Em relação à Intercom, os fundadores do grupo de pesquisa aqui analisado (Soares, Citelli e Baccega, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP), que já figuravam em 2001 entre as principais referências da área, somados a Moran, Penteado, Pretto e Belloni (MOSTAFA e MAXIMO, 2003), continuam entre os mais mencionados.

Costa, em artigo de revisão publicado em 2009, também evidencia a influência do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, nos trabalhos do grupo, e o emprego do termo educomunicação, que vem se tornando frequente em ambos os grupos:

Em diferentes regiões do país, ressoam trabalhos sobre “educomunicação”, uma terminologia criada para demarcar as interfaces educação/comunicação, fundamentos metodológicos, técnicos e estéticos, cujo propósito é o de estimular projetos e práticas de educação para mídia num sentido que lida tanto com a interpretação das linguagens quanto das ações formativas com o uso dos meios. (COSTA, 2009: 156)

Continua válido em relação à Intercom o principal arcabouço teórico mencionado por Mostafa e Maximo: as teorias críticas da recepção e das mediações, apresentadas por pensadores latino-americanos como: “Martin-Barbero, Orozco, Canclini, Kaplun (com Freire integrando esse conjunto). [...] Especialmente Martin-Barbero, liderando o grupo”. (MOSTAFA; MAXIMO, 2003: 99)

Em ambos os grupos há referências a teóricos norte-americanos e europeus (Inglaterra, França e Itália). Há diversas referências a Benjamin e Adorno, pós-estruturalistas (Bourdieu, Foucault), sociólogos (Bauman, Perrenoud e Ianni), filósofos (Eco, Flusser, Baudrillard, McLuhan), historiadores (Chartier, De Certeau), antropólogos (Canclini, Lévi-Strauss). Bakhtin e Vygotsky são também nomes reiterados.

Em linhas gerais, recorre-se pouco a autores institucionais, como a UNESCO, a ONU, o núcleo da ECA, o que demonstra a dificuldade de articulação entre os pesquisadores da temática, tipificando uma fase ainda de empenho individual dos envolvidos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As unidades de análise foram os artigos apresentados no GT Educação e Comunicação da ANPEd (GT/EC/ANPEd) e no GP Comunicação e Educação da Intercom (GP/CE/In), entre os anos de 2000 e 2010. Foram observados 510 artigos, sendo 215 do GT/EC/ANPEd e 295 do GP/CE/In.

Para a delimitação dos artigos, iniciou-se pela análise dos resumos e de pa-

rágrafos introdutórios, dependendo do caso, passando-se, na sequência, à leitura na íntegra dos artigos que se referiam à educação básica formal, e às mídias e/ou tecnologias. A etapa seguinte envolveu a análise de conteúdo e classificação dos dados em categorias. Do total de 215 artigos do GT/EC/ANPEd, separaram-se 84 para análise detalhada de conteúdo. Entre os 295 da GP/CE/In, 114 serviram para a efetiva coleta de dados.

A diferença entre a estrutura formal do texto exigida em cada evento fez com que nem sempre fosse possível encontrar dados referentes às categorias de análise previamente delimitadas, apresentadas na sequência:

a) Autoria e procedência: origem e formação dos pesquisadores;

b) Perspectiva técnica ou midiática: os textos que tinham foco no uso da tecnologia foram considerados textos com “perspectiva técnica”. Quando o texto relatou a preocupação do pesquisador com o estudo da mídia, foi classificado como “perspectiva midiática”;

c) Pesquisa aplicada ou teórica (básica): delimitaram-se os trabalhos com preocupação epistemológica e os que, de alguma maneira, observaram o cotidiano da escola ou desenvolveram atividades envolvendo docentes ou discentes. Indicou-se, em uma subcategoria, o percentual dessas atividades desenvolvidas em ambiente escolar;

d) Escopo: refere-se à temática central dos artigos, considerando que alguns assuntos são predominantes e foram organizados em torno de três eixos, considerados subcategorias: professor, alunos e escola. Deve-se, entretanto, atentar para o fato de que é uma opção por forma de organização da categoria em análise por predominância, e não uma delimitação rígida dos dados coletados, pois, em muitos casos, os eixos apresentam contatos, simultaneidades, os quais são observados separadamente e em conjunto, para melhor compreensão da temática.

ANPEd

Autoria e procedência dos pesquisadores

Em linhas gerais, os trabalhos apresentados são de autoria coletiva, na combinação orientador-orientando, ou de professor pesquisador vinculado a grupos de pesquisa de instituição de ensino superior, o que se revela consonante com o objetivo de fomento à produção científica e acadêmica da área educacional no país.

TABELA 1 - ORIGEM DOS TRABALHOS

Região	Sul	Sudeste	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Internacional	Total
Quant. de trabalhos	28	37	8	6	2	2	84
%	34,6	44,6	9,6	7,14	2,3	2,3	100

Fonte: dados coletados pelos autores

A concentração dos trabalhos no sul e no sudeste do país (cerca de 80% do total) se explica e tende a permanecer por conta do regime de associação. Só

participam do evento, sócios regulares da ANPED, algo que acaba por incentivar a continuidade e menos a rotatividade entre os autores.

Perspectiva técnica ou midiática

TABELA 2 – PERSPECTIVA DA ABORDAGEM

	Midiática	Técnica	Total
Quant. de trabalhos	62	22	84
%	73,8	26,2	100

Fonte: dados coletados pelos autores

A tendência dominante é a perspectiva midiática, em que se concebe a educação como processo de comunicação. Destacam-se termos que remetem à idéia de interação, interlocução, integração, comunicação, socialização, participação, comunidades de aprendizagem e colaboração. Tanto nas pesquisas cujo foco era o professor, quanto naquelas centradas nos alunos, predominam propostas de conhecimento e o reconhecimento da mídia e TICs como fundamentais para a compreensão de seu uso na sociedade. Ainda assim, em boa parte destes 73,8% de trabalhos, observa-se a preocupação técnica, no sentido de apropriação do uso do aparato midiático e tecnológico. Nos demais 26,2% dos trabalhos, sobressai a perspectiva instrumental, de meio para o trabalho com conteúdos, no sentido de aprendizagem, apropriação, motivação, inovação, facilitação, ou acesso ao conhecimento.

Pesquisa aplicada ou teórica

TABELA 3 – NATUREZA DA PESQUISA

	Pesquisa teórica	Pesquisa aplicada	Total
Quant. de trabalhos	30	54	84
%	35,8	64,2	100

Fonte: dados coletados pelos autores

Observou-se maior quantidade de pesquisas teóricas e propositivas no início da década, predominando a idéia de que o desenvolvimento tecnológico exige a inserção da comunidade escolar na cultura digital e a integração de mídias e tecnologias ao cotidiano escolar. Posteriormente, constatou-se maior interesse por pesquisas aplicadas sobre experiências realizadas em escolas. Estes trabalhos tratam de estudo de campo sobre letramento e de letramento digital, da formação para a recepção e para a produção de sentido com uso de mídias, de metodologias de ensino ou de aprendizagem mediada por computador. Em menor quantidade, há trabalhos sobre apropriação do uso de recursos midiáticos e tecnológicos como instrumentos para a aprendizagem. Já no final da década, observou-se retomada de estudos teóricos propositivos, com temáticas mais voltadas para a informática, e menos para outras mídias.

TABELA 4 – LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES

Local	Escola	Outro	Total
Quantidade de trabalhos	76	8	84
%	90,4	9,6	100

Fonte: dados coletados pelos autores.

Em relação aos estudos que se referem às atividades curriculares realizadas com alunos na escola, quase a totalidade ocorreu em sala de aula. Os demais espaços utilizados foram laboratórios de informática, sala de vídeo, espaços comuns como pátios, e, excepcionalmente, em um museu. Há pesquisas realizadas na ou sobre a escola básica, envolvendo uma ou mais de uma série e nível. No caso de pesquisas sobre formação continuada dos professores em exercício, os estudos ocorreram na sala de aula e/ou nos Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTEs, das Secretarias de Educação.

Escopo

Quanto à temática central, os textos da ANPEd estão divididos entre os três eixos delimitados:

TABELA 5 - ENFOQUE TEMÁTICO

subcategoria	Professor	Aluno	Escola	Total
quantidade de trabalhos	32	37	15	84
%	38,1	44,1	17,8	100

Fonte: dados coletados pelos autores

Em relação a mídias e o professor, os temas recorrentes referem-se influência da mídia na compreensão de mundo e na prática pedagógica do professor. Destacam-se as pesquisas que tratam da influência de programas de TV, de sites da internet e da leitura midiática. Sobressai, ainda, a necessidade de os professores usarem apropriadamente recursos como vídeo, TV, jornal, rádio e os recursos da informática, em sala de aula. Essa demanda se intensifica em função da aquisição de equipamentos multimídia nas escolas, pelo acesso dos professores tanto ao computador quanto à internet e pela disseminação do uso destes pelos alunos, direta e indiretamente, pressionando o professor para inseri-los em sua prática pedagógica. A demanda ocorreu também pela percepção do professor de uso mais contextualizado dos próprios meios, em sua dinâmica social, como parte do processo comunicativo na escola, bem como pela aquisição de mídias e softwares educativos que permitem apresentar os conteúdos curriculares de forma mais atrativa ou por conta de alunos com necessidades especiais.

Há trabalhos que tratam da formação do professor da educação básica para o uso das NTIC. Optou-se por considerar as pesquisas em que essa formação é destinada aos professores da educação básica formal em exercício, visando ao seu uso na escola. Foram identificados estudos indicando que a orientação predominante refere-se ao uso integrado das mídias ao cotidiano do aluno, com orientações para a adoção ou desenvolvimento de metodologias colaborativas entre os alunos. Tais trabalhos sempre se referem a como o desenvolvimento tecnológico dos recursos da internet possibilita cada vez mais a interatividade, como blogs, wiki, compartilhamento de conteúdo, além do uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) na educação presencial e na educação online.

Em relação ao eixo mídia e alunos, dos 44 trabalhos, 37% referem-se à influência das mídias e das tecnologias sobre a formação da visão de mundo do aluno, com reflexos na sua constituição enquanto sujeito ou nas suas formas de pensar e de agir. São programas de TV, filmes, músicas, jornais, livros, imagens digitais, e obras que fazem parte do cotidiano do aluno. Abordam ainda questões

sobre o letramento e sobre a influência da internet na escrita. Os estudos objetivavam observar o perfil dessa influência ou visam ao trabalho do professor para a formação de senso crítico e capacidade de apreciação estética, com fundamento em estudos sobre recepção.

Os outros estudos são sobre a apropriação que o aluno faz da tecnologia para trabalhar conteúdos curriculares, transversais e midiáticos ou, com maior destaque, para retratar a sua realidade ou expressar a sua visão de mundo. Há também artigos que tratam do uso de meios como vídeo, rádio escolar, gravadores, computadores, máquinas fotográficas ou filmadoras, na perspectiva do letramento, ou com a finalidade de produção e divulgação de textos produzidos em diversas linguagens.

O terceiro eixo reúne 15 textos (17,8%), que tratam das mídias e cultura escolar, sob o aspecto histórico de uso das mídias no ambiente escolar, ou na forma de estudo propositivo. Por fim, em menor grau, registram-se estudos sobre o uso de softwares para aprendizagem de conteúdos curriculares, ou sobre apropriação e uso das TIC no cotidiano escolar e social.

INTERCOM

Autoria e procedência dos pesquisadores

TABELA 6 - FORMAÇÃO DOS AUTORES (GRADUAÇÃO)

	Comunicação	Educação	Misto	Outros	Total Artigos
Áreas de formação	59	43	10	2	114
%	51,7	36,8	8,7	1,7	100

Fonte: dados coletados pelos autores.

Diferentemente do que ocorre na ANPEd, os trabalhos apresentados na Intercom possibilitaram verificar a formação dos autores. Considerou-se a formação em nível de graduação do conjunto de autores de cada trabalho. A maior parte dos participantes é da área de Comunicação Social, com pós-graduação em Educação. Entre os autores oriundos da área da Educação, muitos possuem pós-graduação em Comunicação Social. Em alguns casos, observa-se a união de autores das duas principais áreas de formação: educação e comunicação. Há, contudo, conjunto de autores com formação integral em educação ou comunicação, bem como de outras áreas como biblioteconomia, sociologia, filosofia, antropologia, design. Em muitos artigos, percebe-se a combinação orientador/orientando, evidenciando esforço dos programas de pós-graduação para a consolidação da pesquisa na área.

TABELA 7 - ORIGEM DOS TRABALHOS

Região	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Internacional	Total
Quant. de trabalhos	23	63	6	15	5	2	114
%	20,1	55,2	5,2	13,1	4,3	1,7	100

Fonte: dados coletados pelos autores

Tal como acontece na ANPEd, é evidente a concentração de autores provenientes das regiões sul e sudeste. Mesmo realizado de forma itinerante, sendo alocada em universidades de diferentes regiões brasileiras, a Intercom reúne 75% de trabalhos oriundos do centro-sul do país. No caso da ANPEd, até 2011, as reuniões foram rea-

lizadas na região sudeste (Minas Gerais). A única distinção evidente diz respeito à participação da região nordeste, significativamente maior na Intercom do que na ANPEd.

Perspectiva técnica ou midiática

TABELA 8 – PERSPECTIVA DA ABORDAGEM

Perspectivas	Midiática	Técnica	Total
Quantidade de trabalhos	80	34	114
%	70,2	29,8	100

Fonte: dados coletados pelos autores

Em torno de 70,2% dos trabalhos apresentam preocupação com viés midiático, contra 29,8% que mantêm uma abordagem operacional da tecnologia. Nos anos de 2002 e 2009 registraram-se os maiores percentuais de interesse pela perspectiva técnica, com estudos abordando a informática na educação e a educação a distância (EaD). Tal incremento, em 2002, pode ser decorrente da gradual implantação, a partir de 1998, de laboratórios com computadores em escolas públicas de ensino básico de todo o Brasil, promovida pelo Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) do Ministério da Educação (MEC) e a cobrança para que os docentes se preparassem para lidar com a tecnologia (BRASIL, 2011). No final da década, a elevação pode ser consequência da necessidade de formação de docentes e tutores para os programas de EaD que se multiplicam no país. Na ANPEd, 73,8% das publicações tiveram abordagem predominantemente midiática, contra 26,2 com abordagem predominantemente técnica. Constatou-se igualmente o incremento de estudos sobre a apropriação da tecnologia como recurso de aprendizagem no final da década.

Pesquisa aplicada ou teórica

TABELA 9 – NATUREZA DA PESQUISA

Natureza	Teórica	Aplicada	Total
Quantidade de trabalhos	54	60	114
%	47,7	52,3	100

Fonte: dados coletados pelos autores.

O número de trabalhos aplicados foi discretamente maior que o de teóricos. Os estudos aplicados englobam pesquisas envolvendo docentes, ou crianças e jovens, em ambientes escolares e, até mesmo, fora da escola, mas que tinham como finalidade embasar práticas pedagógicas escolares. O volume de trabalhos com caráter puramente epistemológico é signficante, quase 48% do total, o que revela comprometimento com construção das bases teóricas de um campo emergente. A diferença na ANPEd é mais relevante, onde o percentual de estudos teóricos é de 35,8% contra 64,2% de pesquisas aplicadas, evidenciando maior engajamento com a dinâmica da escola.

Local de desenvolvimento de atividades práticas

TABELA 10 – LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES

Local	Escola	Outro	Total
Quantidade de trabalhos	47	13	60
%	78,3	21,7	100

Fonte: dados coletados pelos autores.

Dos estudos que relataram a aplicação de atividades práticas, 78,3% usaram o espaço da educação formal para a realização de atividades, os outros se desenvolveram em ambientes de educação não formal, como ONGs, associações de bairro e instituições religiosas.

Em se tratando das propostas de educação para a mídia, percebe-se a relação entre a escolha do espaço para aplicação dessas atividades e a intenção da maioria dos pesquisadores de que elas sejam integradas às atividades curriculares na escola formal. Mesmo entre as pesquisas desenvolvidas em espaços de educação não formal, constata-se a utilização desses locais para experiências educativas tendo, porém, o objetivo de subsidiar o planejamento de ações em espaços de educação formal. É ínfima a parcela de trabalhos que se ocupa de atividades extracurriculares.

Escopo

TABELA 11 - ENFOQUE TEMÁTICO

subcategoria	Professor	Aluno	Escola	Total
Quantidade de trabalhos	41	48	25	114
%	35,9	42,1	21,9	100

Fonte: dados coletados pelos autores

O esforço e as limitações ao trabalho docente são, na maior parte das vezes, reconhecidos. É emblemático o diagnóstico feito por Citelli, que desenvolve pesquisas com grandes amostras de docentes. Segundo ele, os docentes não só se preocupam com os conteúdos, com o ajuste de sistemas retóricos e o domínio conceitual, mas se esforçam também para alcançar “os planos dos afetos, da compreensão, do entendimento das diferenças e dificuldades que marcam o universo dos alunos”. (CITELLI, 2004: 7)

As pesquisas revelam, por um lado, boa vontade dos docentes e profissionais atentos para as novas linguagens da comunicação e, por outro, a dificuldade de se trabalhar com as mesmas na sala de aula. Afirma-se que a maior parte desses profissionais prioriza o uso de mídias prontas, confundindo recurso com veículo, ignorando o potencial de uso da mídia para interlocução. Fragilidades conceituais também são relacionadas, como, por exemplo, a não compreensão do conceito de mediações, considerado fundamental para o entendimento das relações entre os campos da Comunicação e Educação.

Contraditoriamente, há falta de sintonia entre os apelos por um docente mais preparado e o percentual de estudos que se ocuparam especificamente da formação docente, como demonstra a tabela a seguir.

TABELA 12 – PESQUISAS APLICADAS VISANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

	Formação Docente	Outros	Total
Total de artigos	28	86	114
%	24,5	75,5	100

Fonte: dados coletados pelos autores

Um pouco menos de um quarto dos estudos se ocupou da formação docente, abarcando a formação inicial ou em serviço. Destaca-se neles, a necessidade de estar o docente preparado para o uso consciente do potencial pedagógico das TIC. Da mesma forma que se enaltece o potencial que a mídia e a tecnologia oferecem para a construção de redes de inteligência coletiva unindo as escolas, reconhece-se sua total dependência da mediação humana. O alerta é que o docente despreparado permitirá a incorporação das tecnologias e das mídias de forma acrítica, o que conduzirá apenas à reprodução de discurso ideologicamente modernizante sobre o ensino, levando ao deslocamento de significados e impedindo a transformação da informação em conhecimento. Nesse caso, a comunicação se reduziria a mera circulação de informações entre grupos que compartilham os mesmos recursos de aprendizagem, mas não os mesmos interesses, produzindo apenas relações de instantaneidade, impedindo a formação dos elos das redes.

Em outro subgrupo, o aluno é objeto de investigações que procuram conhecer o uso que faz da tecnologia e da mídia, por se considerar que ele sofre a influência da mídia e é seduzido pela tecnologia. Acredita-se que ao compreender a dinâmica de atuação das indústrias da mídia e da tecnologia na sociedade, será capaz de utilizá-las na construção de uma realidade melhor. Sua condição atual é de sujeito passivo e refém de uma situação da qual pode ser libertado. A escola, ainda que revele falta de sintonia com o mundo jovem, é o local indicado para auxiliá-lo nesse processo.

Quanto à mídia e escola, os trabalhos teóricos propõem reflexões sobre a inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação. Outra discussão presente envolve a inserção da educação para a mídia no currículo escolar, seja como disciplina autônoma ou integrando o currículo transversal.

Como na ANPEd, a escola aparece como espaço genérico no qual a educação ocorre. São poucos textos que delimitam níveis específicos de ensino, e os que o fazem são, em geral, trabalhos empíricos. Há menção a atividades desenvolvidas desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

Grande parte das pesquisas acontece na escola, motivada por diversos anseios: observar processos de recepção midiática; entender a opinião e a relação dos docentes e jovens com as mídias, dentro e fora dos muros escolares; desenvolver experiências com produção de textos midiáticos; averiguar dos benefícios que as TIC trazem para o processo ensino-aprendizagem.

Problemas como o descompasso existente entre os objetivos da instituição escolar e os interesses dos estudantes, a ineficiência e a obsolescência da escola são trazidos à tona pela maior parte dos pesquisadores. Fragilidades estruturais – como os jogos de poder e suas relações de dependência e submissão, baixos salários e a falta de motivação dos professores, a carência de pessoal técnico nas unidades escolares, a excessiva burocracia, a limitação dos sistemas de controle e supervisão, a falta de suporte pedagógico comprometido com a eficiência do processo de ensino-aprendizagem – raramente permeiam as considerações.

Estão presentes temas transversais que visam à educação para: o consumo consciente, envolvendo textos do gênero publicitário, como resposta à exposição precoce das crianças à publicidade televisiva; o desenvolvimento da consciência ambiental; a educação sexual, como forma de responder a diversos questionamentos dos alunos; a relação entre a exposição aos textos midiáticos e o declínio do interesse da leitura de textos impressos pelos estudantes. Alguns trabalhos ocupam-se da análise de propostas educativas formuladas por atores não escolares, como ocorre com os projetos *Veja na Escola*, da Editora Abril, e *Jornal na Educação*, da Associação Nacional de Jornalismo.

A metodologia é objeto de discussão em muitos textos. Há críticas a uma suposta “pedagogia tradicional”, indicando-se a necessidade de mudança nas aulas, de se realizar e de se avaliar atividades, dando ênfase à transdisciplinaridade, ao trabalho com a emoção e a arte. Entre as metodologias sugeridas estão a pedagogia de projetos, a leitura crítica e a comunicação crítica, que permitam aos estudantes expressar-se, produzindo textos midiáticos. Em parcela dos trabalhos, defende-se o uso combinado da mídia e da tecnologia como recurso didático e como objeto de estudo e espera-se que essa utilização seja atrelada aos conteúdos curriculares. Os resultados almejados são a motivação, a participação ativa, a interação entre os estudantes, com negociações de sentido para o aprendizado de conteúdos curriculares e de temas transversais, o exercício da cidadania, a formação e a consolidação de valores, o fortalecimento das relações sociais, o protagonismo jovem, o rompimento da hierarquização do poder na escola.

Nos trabalhos da Intercom, nota-se especial preocupação com as características das linguagens midiáticas. Diversos trabalhos ocupam-se das especificidades das linguagens: visual – enfocando a TV aberta, o potencial da TV digital, o cinema, a fotografia; virtual – a internet, o game, redes sociais; impressa – jornal e revista; e sonora – rádio, música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há divergências essenciais no percurso dos dois eventos, quanto à percepção da interface Educação e Comunicação. Os grupos compartilham pressupostos teóricos, o que produz consonância entre as preocupações mantidas e as propostas formuladas, bem como o reconhecimento da centralidade da instituição escolar e dos educadores para a validação das propostas. No que tange à educação para a mídia, destaca-se a ênfase dada à discussão sobre a própria identidade do campo de saber.

Os resultados apresentam predominância de pesquisadores do eixo sul-sudeste. Os programas de pós-graduação das universidades dessas regiões encontram-se mais consolidados. Tal fato soma-se ao pioneirismo na abordagem da temática na ECA/USP, responsável pela formação de grande parcela dos pesquisadores.

A escola é o lugar privilegiado para todos os pesquisadores. Na Intercom, no entanto, o percentual de pesquisas realizadas fora da escola revela-se discretamente maior do que na ANPED, o que pode ser justificado pela tradição histórica dos estudos sobre comunicação comunitária. A escola é percebida de diferentes maneiras: *a)* espaço de mediação entre a criança e a sociedade, visando à construção da cidadania; *b)* lócus do saber formal, onde mais se procura transmitir do que produzir conhecimento; *c)* microcosmo social, comunidade com identidade e valores próprios em que um ecossistema comunicativo faz a diferença. Ela é, com muita frequência, posicionada nos textos como sendo um entre os diversos agen-

tes de socialização, categoria igualmente ocupada pela escola paralela: a mídia. O apelo frequente dos pesquisadores diz respeito à ressignificação da instituição escolar, propondo uma revisão em suas práticas e conteúdos, para assegurar que o aluno se aproprie da realidade social de forma crítica, estruturando, organizando e reorganizando sua percepção de mundo, bem como se preparando para o mercado de trabalho.

Nos dois eventos, a grande maioria dos estudos preocupa-se com a apropriação das tecnologias na educação que favoreça a comunicação dialógica e permita a leitura crítica de textos midiáticos. Ao longo da década analisada percebe-se gradual distanciamento da atitude de oposição à entrada da tecnologia na escola, dando espaço a estudos críticos sobre os aspectos políticos e culturais da relação sociedade, escola e tecnologia e, finalmente, a pesquisas preocupadas com o preparo para a inevitável inserção das mesmas na educação. No entanto, todas essas perspectivas convivem nas mais diversas edições desses eventos, caracterizando um período de diferentes posicionamentos frente à submissão do homem à tecnologia. Nos últimos anos há incremento no relato de experiências aplicadas com a intenção de verificação de metodologias para o trabalho com a tecnologia e a mídia na escola, incluindo a utilização da tecnologia para o ensino a distância.

Em relação à educação para a mídia é digna de menção a influência do grupo de pesquisa da ECA/USP sobre os trabalhos estudados nos dois eventos, nos quais é possível registrar o uso do termo “educomunicação”, proposto por eles, para identificar a área de intervenção educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <<http://bit.ly/lvZoEB>>. Acesso em: 03 maio 2011.
- CITELLI, A.O. “Comunicação e educação: reflexões sobre uma pesquisa envolvendo formação de professores”. Disponível em:< <http://bit.ly/kMJmqG> >. Acesso em: 01 maio 2011.
- COSTA, B.C.G. “Ambiente das mídias digitais: reflexões sobre comunicação e Educação”. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 141-164, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://www.perspectiva.ufsc.br> >. Acesso em: 17 abr. 2011.
- INTERCOM. Comunicação e Educação (DT 6). 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/pesquisa/gps/educativa.shtml> >. Acesso em: 17 abr. 2011.
- MOSTAFA, S.P.; MAXIMO, L.F. A produção científica da ANPED e da Intercom no GT da Educação e Comunicação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n. 1, Apr. 2003. Disponível em: < <http://bit.ly/jLZDLu> >. Acesso em: 18 abr. 2011. doi: 10.1590/S0100-19652003000100010.

Livros didáticos de Língua Portuguesa e representações de leitura a partir de suportes midiáticos

Portuguese language textbooks and representations
of reading from media supports

RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA
Professora da Unesp-Assis e Unesp-Marília
raqueleite@uol.com.br

ROSARIA DE FÁTIMA BOLDARINE
Doutoranda em Educação (Unesp-Marília) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie
lispec@ig.com.br

Resumo

Textos didáticos integram sistemas de comunicação e de representação. Por meio deles as sociedades se comunicam com suas crianças e seus jovens, passam-lhes representações de vida, símbolos, formas de entendimento de discursos, delimitam campos de estudo. Este artigo apresenta discussão sobre as mídias que livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se utilizam, para observar os pilares da ação, do movimento e da inserção das mídias no cenário escolar. A análise permite observar, entre outros aspectos, a consolidação de um perfil cada vez mais individualista entre as estratégias de uso das mídias na escola.

Palavras-chave: Livros didáticos; Mídias; Leitura; escola

Abstract

Didactic texts compose communication and representation systems. By them societies communicate with their children, their youth, transmit them live representations, symbols, ways of understanding speeches and delimit their study fields. This article presents a discussion about the medias used by Portuguese language text books selected by the Ministry of Education Textbook National Program (PNDL – in Portuguese), in order to observe the foundation of actions, movements and media insertion at school. The analysis allows us to see the consolidation of an individualist profile among the strategies of using medias at school, among others aspects.

Keywords: Textbooks; Medias; Reading; School

Textos didáticos integram sistemas de comunicação e de representação. Por meio deles as sociedades se comunicam com suas crianças e seus jovens, passam-lhes representações de vida, símbolos, formas de entendimento de discursos, delimitam campos de estudo. Práticas de leitura em livros didáticos expõem o leitor a contatos com linguagens e com diferentes protagonistas. O livro didático não se configura como simples instrumento para a transmissão de conhecimentos. O entendimento do discurso contido nesses livros está vinculado às condições em que acontece a prática da leitura, está vinculado à formação das pessoas envolvidas na atividade. Os discursos, as imagens contidas nos livros didáticos, as diferentes maneiras como esses livros são apresentados aos leitores se inscrevem no social, no espaço escolar. Assim, deixam transparecer representações e provocam reações diferenciadas. Podem configurar-se em veículo de ampliação de diálogo ou provocar monólogos.

A sociedade democrática e a escola de modo particular propõem igualdade entre as pessoas. A escola é (deve ser) o lugar por excelência dessa proposição. Assim, a desigualdade presente nas avaliações se atém (deve ater-se) ao desempenho nos estudos. Os estudos, por sua vez, dão o tom do mérito. Nunca o mérito escolar pode ser referido à pessoa. Nessa condição, as pessoas se tornam responsáveis pelo próprio sucesso. (DUBET, 1998)

Imbricado nessa questão está o tema da motivação para o estudo. Do ponto de vista analítico, ainda segundo Dubet (1998), a motivação pode ser entendida com base em três grandes razões. Primeiramente, pela utilidade dos estudos, isto é, o ajustamento dos meios ao fim. Uma segunda razão estaria ligada a valores que dão o sentido de realização, a vocação, e, ainda, uma terceira razão (mais distante dos atores) diria respeito ao cumprimento de uma etapa da vida no processo de integração social. A questão da motivação está entre aquelas que, de modo especial, acarretam muita tensão nas escolas. Isso se deve ao fato de o estudante, frequentemente, relacionar o sentido de estudos a imposições ligadas ao mercado de trabalho. Assim, a motivação se depara com uma noção abstrata, à medida que se pode perguntar: qual mercado? Quais as expectativas em relação ao mercado de trabalho que a escola pública pode defender? Escola de qualidade significaria aprovar muitos alunos em exames vestibulares ou a escola pública deve olhar em seu entorno e buscar uma visão ampla, voltada para uma crescente valorização e autonomia humana?

Essas são algumas das questões que envolvem a chamada motivação. A avaliação delas – o momento do enfrentamento da leitura tendo o livro didático como objeto – requer trabalho metodológico que leve em conta o ponto de partida em que se encontra o aluno-leitor. Diversos como esses pontos são as condições sociais dos alunos. Um aluno cuja família mantém-se com baixa renda pode, provavelmente, ter contato mais direto com o livro ao chegar à escola e esse livro será o didático. Nessas condições, como fica a equivalência no julgamento do mérito e a motivação? Esse é um dos problemas cruciais enfrentados pelo sistema de ensino e por professores.

A posição que uma criança (família) ocupa na sociedade não é determinante do sucesso escolar, mas ela produz efeitos indiretos segundo a história do aluno, envolvendo suas potencialidades e as atividades que desenvolve fora e dentro da escola.

Em escolas de Assis, problemas relacionados à carência de possibilidades de leitura enfrentada por alunos, foram muito salientados em pesquisa realizada

entre professores. (Barbosa, 2001) A pesquisa dá uma medida do problema da obrigatoriedade de adoção de uma determinada cartilha, bem como da importância do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem.

Na história do ensino fundamental em Assis, de início, estavam presentes os chamados “livros de leitura”, que eram muito valorizados pelos professores. Os “livros de leitura” se constituíam em símbolos, reservatórios de imagens, cultuados por professores e alunos. No momento da realização da pesquisa, dizia uma professora:

Um ano veio aquele método daquela cartilha Meninos Travessos e que todo mundo tinha que adotar. Quando chegou o final do ano, tinha professora louca porque não tinha alfabetizado. Eu adotei a cartilha, mas dentro das lições eu dava do meu jeito então os meus alunos todos chegaram no fim do ano alfabetizados. Estavam alfabetizados! - I.F.F.1930. (Barbosa, 2001)

Cartilhas alcançaram número elevado de edições, no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. A partir de 1930, cresce o número dessas publicações. “Na relação de livros autorizados pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, para uso nas escolas, são mencionadas no ano de 1944 trinta e duas cartilhas”. (Pfromm, 1974: 164) A partir desse momento, novos títulos foram acrescentados à extensa lista de cartilhas usadas nas escolas.

Para Ezequiel Theodoro da Silva, (1996: 11) o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores: “sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador”.

Na região em estudo, como foi destacado antes, assim como em outras regiões do Estado e do país, as escolas de ensino fundamental recorrem sistematicamente a livros didáticos como um dos recursos no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário um olhar mais atento para este material, que embora receba muitas críticas é, ainda, em muitas instituições, um dos poucos contatos estabelecidos entre o discente e a produção escrita. Além disso, considera-se que uma das interfaces da relação entre escolas e comunidade pode ser analisada com base nas práticas de leitura recomendadas aos alunos, nas leituras indicadas e avaliadas na escola, em especial, na indicação de textos didáticos.

Para Larrosa, (2004: 33) a questão da experiência – entendida como vivência – levanta a possibilidade de, na atualidade, essa experiência não estar encontrando correspondência na escolaridade e de a escola, como instituição, estar defasada da realidade.

Assim, aventa-se a hipótese de que uma das tarefas capazes de concorrer para compatibilizar dinâmica social e processo educacional institucionalizado seria diagnosticar precocemente tendências para o incremento de relações e de sistemas que possibilitassem planejamento das escolas mais compatível com o desenvolvimento social de diferentes momentos históricos.

Do ponto de vista do mundo acadêmico, discussões sobre mídia na escola seguem vertentes diversas. Um dos elementos que subsidiam o debate é a quantidade de referências e outro é saber quais são as mídias às quais os livros se repor-

tam para assim entender uma possível organização que pode deixar transparecer mais claramente os pilares da ação, do movimento e da inserção das mídias no cenário escolar.

Etimologicamente mídia, oriunda do latim *médius*, significa aquilo que está no meio, pensando no processo ensino-aprendizagem, seria aquilo que auxilia na intermediação entre o conhecimento produzido e os autores (educadores e alunos) do processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, particularmente, considerou-se mídia de maneira bastante ampla, como sendo os meios em que as produções em massa circulam e fazem o conhecimento, as informações e as representações circularem em diferentes níveis. O material impresso (trechos de livros de romance, contos e poesias, textos informativos, quadrinhos, anúncios publicitários), as mídias audiovisuais (filmes e documentários) e as novas tecnologias (informática) abrangem o escopo deste trabalho.

AS MÍDIAS E OS LIVROS

Trataremos aqui com algum detalhe de quatro coleções de livros didáticos: ‘Linguagem e Interação’, (FARACO; MOURA; MARUXO, 2009), ‘Projeto Radix’ (TERRA; CAVALLETE, 2009) ‘Trabalhando com a Linguagem’ (FERREIRA et al., 2009) e ‘Diálogo’. (BELTRÃO; SANTOS, 2009) A escolha deveu-se a dois fatores principais: *a)* são livros com trânsito intenso nas escolas da região de Assis, estando entre os mais indicados no passado recente ou nos dias de hoje; *b)* são coleções representativas do percurso dos livros didáticos de língua portuguesa, como é principalmente o caso de “Linguagem e Interação”, cujos autores são conhecidos nesse meio já há décadas. A análise dos livros apontou dados relevantes sobre o uso de mídias.

Em todas as coleções observa-se predominância de trechos de romances, de contos e de poesias. A priorização da linguagem escrita é uma forma de metalinguagem: o livro didático, também baseado na escrita, reporta uma linguagem ainda mais acentuadamente escrita. Por um lado, isso mostra o que efetivamente importa para o livro didático – reverberar objetos de maior prestígio; mas, por outro lado, atender às expectativas não dos jovens (que circulam em ambientes com diversos outros gêneros textuais), mas às dos avaliadores.

Embora sejam predominantes os gêneros escritos, os gêneros eletrônicos e os suportes textuais virtuais como a internet e os gêneros baseados na *web* já começam a tomar boa parte do espaço dos livros didáticos, em que pese as propostas de atividades com estes gêneros serem apresentadas ainda de maneira tímida, mais como complemento de conteúdos do que como alternativa para o conhecimento. Talvez, isso aconteça por estarmos no meio de uma “revolução” dos textos eletrônicos. Conforme Chartier, “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”. (1999: 13) Dessa forma, o próprio suporte prevê outro tipo de relação, outro tipo de postura diante do texto, algo que ainda vem lentamente sendo construído nos meios educativos.

Uma constante nas coleções apreciadas é a pouca utilização dos anúncios publicitários. Esse gênero textual, embora sejam narrativas ricas em significações, que fazem parte do cotidiano dos alunos, não aparece valorizado pelos livros didáticos - que não os utilizam tanto quanto outros gêneros.

Outro dado que não varia nos livros analisados são as indicações de filmes, que aparecem quase na mesma proporção das indicações de leituras, algo que se explica a partir da própria história. Segundo Miranda, Coppola e Rigotti:

A relação entre cinema e educação, inclusive a educação escolar, faz parte da própria história do cinema. Desde os primórdios da produção cinematográfica a indústria do cinema sempre foi considerada, inclusive pelos próprios produtores e diretores, um poderoso instrumento de educação e instrução. (Miranda, Coppola, Rigotti, 2009)

Nos anos 1990, os textos publicados em jornais e revistas impressas passaram a frequentar sistematicamente os livros didáticos. (ZANCHETTA, 2004) Contrariando momentos anteriores, em que textos comuns na imprensa (como notícias e reportagens) eram considerados fúteis demais como modelo para a formação dos estudantes, nos anos 1990, eles chegaram a tomar boa parte do espaço das obras didáticas, representando um arcabouço prestigiado de construções linguísticas (em substituição aos textos literários), de conteúdo pertinente ao trabalho escolar (pois portavam assuntos de suposto interesse dos alunos) e de marketing livreiro (alimentando as ideias de dinamismo e de atualidade, em sintonia com o mundo contemporâneo). Já a década seguinte mostra outra guinada: menos textos de imprensa e mais textos visuais, com alguma predominância do cinema.

Esta mudança, embora significativa, continuou a respeitar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que enfatizam a formação de um aluno que saiba utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento. Em lugar de suportes impressos, os livros didáticos, consonantes com as diretrizes oficiais, passaram a apresentar em seu conteúdo diversos materiais audiovisuais e digitais como complementação de estudos.

As coleções estudadas apresentam a mesma formatação nas quatro séries do Ensino Fundamental II, variando apenas o nível de conhecimento exigido para cada uma delas. Elencaram-se aqui alguns exemplos do trabalho desenvolvido com as mídias nos livros didáticos analisados.

A coleção ‘Linguagem e Interação’ está dividida em seções. Na seção “Para ir mais longe” predominam as indicações de livros de romances, sempre relacionados ao conteúdo da unidade selecionada. [Ver Fig. 1]



Figura 1

Já na seção “Agora é com você”, do mesmo livro, predominam as indicações de filmes, também relacionados ao conteúdo. O que se percebe em toda a coleção é que as indicações dessa seção servem como suporte para ampliar o acesso ao conteúdo estudado, apresentando ao educando possibilidade de pesquisa por ele mesmo, como o próprio nome da seção já indica. São apresentados endereços de sítios para a busca individual de outras fontes de informação. [Ver Fig. 2]

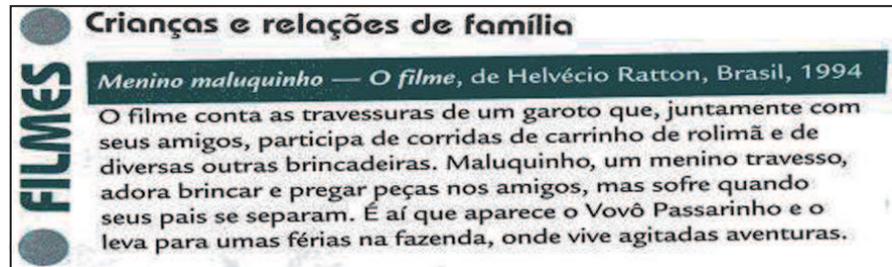


Figura 2

Em outra coleção, ‘Radix’, um dos recursos mais utilizados são histórias em quadrinhos (HQ), apresentadas, em sua maioria, para exercícios de interpretação, de compreensão de texto e de gramática. Mais uma vez, percebe-se a predominância do material escrito compondo o livro didático. Embora também apresente indicações de mídias audiovisuais, predominam de forma bastante evidente os materiais escritos. A seguir, tem-se exemplo do tipo de texto recorrente nessa coleção: [Ver Fig. 3]

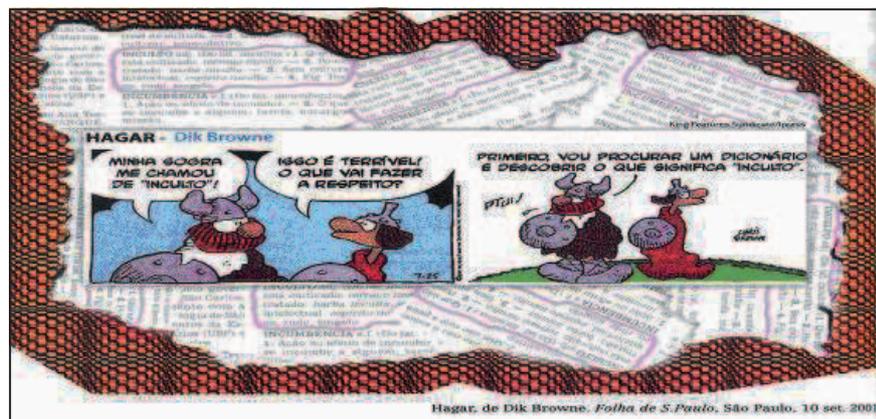


Figura 3

Em ‘Trabalhando com a Linguagem’, predominam os textos de revistas e jornais para realização de atividades didáticas. Além disso, na seção “Vi, li, gostei”, há dicas de filmes e de livros. No livro dedicado ao oitavo ano do ensino fundamental, por exemplo, uma das unidades é iniciada com matéria veiculada em revista de grande circulação, com reportagem sobre o navegador Amyr Klink. Ao final da seção, com o intuito de ampliar o assunto abordado, o livro didático apresenta indicações dos livros *Aventura Sem Fim*, do próprio Amyr Klink, *Família Schürmann – Um Mundo de Aventuras*, de Heloísa Schürmann, entre outros, e os filmes *Mar em Fúria* e *Limite Vertical*.

Em ‘Diálogo’, ao final de cada unidade também são indicados vários livros e filmes que complementam os conteúdos estudados. Em uma das unidades do livro do nono ano, as indicações são de livros como *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, e do filme brasileiro *Esses Moços*. [Ver Fig. 4]

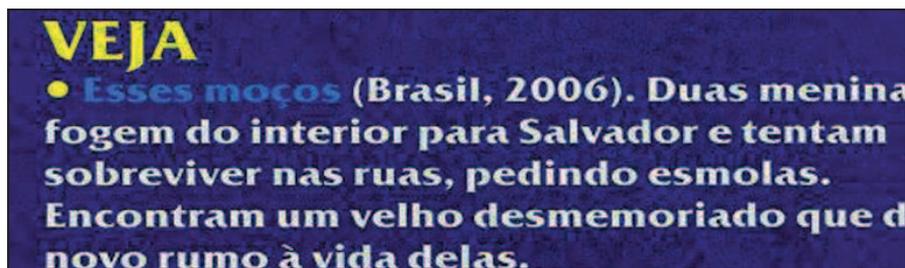


Figura 4

CONCLUSÃO

O livro didático tem sido visto como fator de transformação ou de permanência de valores sociais e como símbolo para ações concretas, ações que mostram diferentes formas de interação entre a escola e o contexto social. Nessa qualidade de símbolo, os livros didáticos aparecem como chave para o entendimento de formas de entrelaçamento entre a escola e a vida social.

Em grande parte, o ensino público brasileiro tem se ancorado em leituras de caráter “formativo”, em especial, em leituras de livros editados para essa finalidade. Daí que as diferentes análises feitas a respeito desses livros extrapolam questões exclusivamente de apreensão de conteúdo escolar, para constituir-se em objeto passível de oferecer entendimento de uma ordem social em ação.

O Estado brasileiro, em sua forma de organização, guarda um caráter de árbitro entre o ensino no país e a população objeto desse ensino. O recurso a livros didáticos, editados e indicados para práticas de leitura escolar, integram esse sistema de arbitragem. Nessa condição, a maneira de atuação do Estado e as políticas públicas adotadas adquirem diferenciadas formas conforme a organização dos mesmos. A quantidade de vezes que os livros se reportam às mídias evidencia qual é o perfil do leitor que esses livros pretendem atingir.

Tendo em vista os resultados acima expostos podemos afirmar que os livros analisados privilegiam ainda o contato maior com materiais impressos (livros, romances, poemas) já há muito consagrados como portadores de conhecimento e de informações que seriam relevantes para a formação do aluno. Juntamente aos materiais impressos, pode-se perceber quantidade considerável de indicações de filmes. Assim, intui-se que o material audiovisual já ganhou um espaço bastante grande na proposta de formação dos alunos.

Os textos de revistas e jornais, juntamente com as histórias em quadrinhos, também tem considerável presença nos livros analisados. Com estes textos são propostas atividades e exercícios tanto para apreensão quanto para fixação do conhecimento. Os textos publicitários utilizados para leitura e exercícios aparecem em pequena quantidade.

Com relação aos sítios da internet, embora apareçam em todas as coleções, ainda percebe-se timidez em termos de propostas de trabalho. Na sua maioria, quando mencionados, os sítios são apresentados como possibilidade de trabalho individual do aluno. De um lado, as coleções didáticas mostram-se atentas ao contexto político em que se inscrevem: ao selecionarem objetos de leitura em meio à enorme disponibilidade de informações na *web*, revelam atitude em tese próxima das expectativas de avaliadores internos à escola, como os professores (responsáveis pela seleção dos livros didáticos adotados em suas unidades escolares), e de avaliadores externos, como os membros da academia (responsáveis pela avaliação dos próprios livros didáticos, dentro do Programa Nacional do Livro

Didático - PNLD). De outro, ao apenas sugerir links para a busca do aluno, as coleções revelam a enorme distância entre o pensamento pedagógico ligado à escola e o mundo virtual.

Enfim, o livro didático, de certa maneira, procura atualizar-se e ir ao encontro das novas tecnologias que permeiam a vida dos estudantes. Porém, essa iniciativa ainda está distante de ser um trabalho que verdadeiramente traga aprofundamento para a reflexão e a apropriação de conhecimento a partir das novas mídias. Outro ponto relevante das proposições dos livros didáticos é a busca individual por conhecimento. Em uma sociedade de caráter cada vez mais meritocrático, esta configuração percebida nos livros pode ser um indicador do tipo de sujeito que se busca formar: o sujeito única e individualmente responsável por seus sucessos e fracassos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, R.L.L. *A Construção do "Herói". Leitura na Escola: Assis – SP-1920/1950*. São Paulo, Ed. Unesp: 2001.
- BELTRÃO, E.; SANTOS, L. *Diálogo: Língua Portuguesa, 6º ao 9º Ano*. São Paulo: Editora Renovada FTD, 2009 (Coleção Diálogo).
- CHARTIER, R. *A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador*. São Paulo: Ed. Unesp: 1999.
- DUBET, F. "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização." In: *Contemporaneidade e Educação*, ano III, São Paulo, 1998.
- FARACO, C.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação. 1ª ed. 6º ao 9º Ano*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- FERREIRA, G. et al. *Trabalhando com a Linguagem*. 1.ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009 (Coleção Trabalhando com a Linguagem)
- LARROSA, J. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência." In: GERALDI, C. M. G. ; RIOLFFI, C. R. e GARCIA, M. de F. *Escola Viva: Elementos para a Construção de Uma Educação de Qualidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004..
- MIRANDA, C.E.A.; COPPOLA, G.D.; RIGOTTI, G.F. "A educação pelo cinema." Cineducfaeuufmg.wordpress.com
- SILVA, E.T. "Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem." In *Em aberto*, ano 16 n. 69 Brasília, jan/mar.1996
- TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto Radix: Português - 6º ao 9º Ano*. São Paulo: Editora Scipione, 2009.
- ZANCHETTA, J. "Gêneros textuais de imprensa no livro didático." *Revista Leitura: Teoria e Prática*, v.43, 2004.

Comunicação e Educação na América Latina: desafios políticos e educacionais

JUVENAL ZANCHETTA

Professor do Departamento de Educação da Unesp-Assis
zanchetta@assis.unesp.br

O pesquisador Guillermo Orozco Gómez (*foto abaixo*), professor da Universidade de Guadalajara, México, é um dos principais articuladores do campo de estudos envolvendo comunicação e educação na América Latina. Nesta breve entrevista, este pesquisador trata dos desafios políticos e educacionais a serem enfrentados pelo Brasil, em meio ao avanço das tecnologias de informação e à histórica dissociação entre as áreas de Educação e Comunicação no país. Entrevista concedida a Juvenal Zanchetta.

RESGATE - Depois de uma década marcada pela acelerada individualização dos suportes midiáticos, com o aparecimento ou o desenvolvimento de equipamentos e de condições técnicas que permitem ao indivíduo a produção e a difusão em escala global de conteúdos os mais diversos, independentemente da chancela das grandes organizações midiáticas convencionais, é possível verificar mudanças no processo de recepção, sobretudo em se pensando nas crianças e adolescentes?

Guillermo Orozco Gómez - Hoy estamos en un tránsito nunca antes experimentado, pues sin dejar de ser audiencias estamos comenzando a ser usuarios de medios, esto implica una serie de cambios que van más allá de la formación de miradas críticas respecto de los mensajes que consumimos en los medios, pues se requiere que las nuevas generaciones sean más creativas y colaborativas.

La posibilidad de crear nuestras propias producciones rompe con los procesos verticales de comunicación impuestos por los viejos medios, pero a su vez hace evidente que en nuestro rol de audiencias no estamos “tan” capacitados para la abierta participación y producción mediática.



Hoy más que ser comunidades colaborativas somos consumidores amplificados y selectivos que aprovechamos los procesos transmediales y las múltiples pantallas para ampliar nuestro deleite mediático.

La labor urgente es trabajar para que niños y jóvenes pasen del consumo amplificado a la producción creativa de contenidos, lo cual –como expresa Manuel Castells en su último libro– poco a poco convertirá a los ciudadanos en medios de auto-comunicación masiva.

RESGATE - Nessa linha, talvez possamos lembrar da noção de hipertexto, posto que ela traz a ideia de que o leitor, na internet, passa a ser o autor dos textos que lê, ao escolher os elementos de seu percurso de leitura. Esse processo autoreferenciado pode ser visto, num certo sentido, como “produção criativa de conteúdos”, mas não se mostra também pouco arrojado, posto que o leitor lê apenas aquilo que ele já conhece?

Gómez - En un sentido utópico desde luego que se busca que las producciones sean creativas y que, en consecuencia, las nuevas generacio-

nes exploren ese lado creativo en la producción de contenidos; sin embargo, diversos estudios han demostrado que el nivel de participación y creación, pese a las posibilidades que brinda la web 2.0, es muy pobre o inexistente. Ver libro *Generaciones Interactivas* de Fundación Telefónica y Ariel, (España, 2008) donde se reporta una investigación muy amplia entre adolescentes y jóvenes de todos los países iberoamericanos, y donde se muestra que alrededor del 12 por ciento solamente de los jóvenes que participan en la cultura digital pueden considerarse creativos, en tanto son capaces de crear un Blog, hacer un video editado, o un sitio web para subir mensajes propios.

La gente aún con las plataformas no participa o crea contenidos porque de alguna forma pesa más en ellos ese rol de audiencia de medios que su nuevo status de usuario productor de contenidos. Lo que sí hay es un cambio en la manera de consumir, pues ahora “ellos” eligen qué, cómo, cuándo, por qué y con quién ver sus contenidos.

El reto, entonces, es crear estrategias educacionales que les permitan pasar del consumo selecto a la producción creativa de nuevos contenidos o, bien, a la producción y extensión de contenidos ya existente, como pasa con las “fan-fiction” donde se crean nuevas historias, personajes o se cambian los finales de series, dibujos animados o películas ya existentes.

RESGATE - Reproduzindo a experiência de países europeus, diversos estados brasileiros

deixaram de lado o iniciante trabalho de educação para a mídia, passando simplesmente a equipar as escolas com computadores e com outros recursos tecnológicos de maior prestígio. No Brasil, esses equipamentos, por sua vez, estão sujeitos a regras rígidas de utilização, ao despreparo dos agentes escolares para auxiliar na sua operação, à rápida obsolescência. Como superar essa “abordagem tecnocrática”, sem esperar medidas de “cima para baixo”?

Gómez - El problema con la introducción de nuevas tecnologías en la educación, en el contexto latinoamericano, es que la implementación de programas pedagógicos se da sin tomar en cuenta el contexto y capacidades tecnológico-digitales de los alumnos. Aunado a esto, se invierte poco en una capacitación integral de los profesores que se harán cargo de las llamadas “aulas virtuales o los centros tecnológicos”.

De nada sirve dotar de tecnología sino no hay planes integrales para su incorporación, desafortunadamente la tecnologización/digitalización de la educación se está dando como una manera de justificar que la educación en América Latina avanza porque ya hay más computadoras y acceso a internet.

¿y el aprendizaje? Este a quedado de lado porque la táctica es poner en “botellas nuevas” el “vino viejo”; es decir, las tecnologías se usan como soporte y no como un objeto simbólico desde el cual es posible aprender. Cuestión última que sí asumen

los estudiantes en sus espacios no formales de educación.

RESGATE - Mas essa apropriação “operatória” das tecnologias não sugere também a ideia de que o conjunto das sociedades percebe as mudanças de maneira mais lenta, algo que se reflete na própria história da escola, que, trata de ensinar aos jovens conteúdos que gerações anteriores julgavam pertinentes ser perpetuados?

Gómez - La cuestión es que existe un divorcio, una separación no sólo pedagógica sino también temática entre los contenidos que enseña la escuela y los aprendizajes que fuera de ella obtienen los alumnos. Ese desfase ocasiona mucho conflicto porque los jóvenes identifican formas más rápidas, efectivas y cercanas de hacerse de la misma información que en la escuela, en donde por el ritmo escolar y los condicionamientos les lleva semanas aprende; por eso los chicos se sienten encerrados (no conectados) en la escuela, quien – a su vez - no está dispuesta a cambiar sus tiempos y procesos. Pero sigue abierto el desafío de llevar los aprendizajes “de la calle a la escuela”. Para aprovecharlos críticamente, claro, reorientarlos pero a la vez estimular una producción de conocimiento dentro de la institución escolar.

RESGATE - Historicamente, os cursos de formação de professores no Brasil não trataram do papel da mídia na educação. A maior parte dos estu-

dos sobre mídia procede de áreas como a Comunicação, que, no caso brasileiro, estabelece diálogo secundário com a Pedagogia, campo decisivo para as escolas no país. No entanto, curiosamente, Paulo Freire é uma referência importante tanto para a Comunicação como para a Pedagogia no Brasil. O que deve ser feito para potencializar o debate entre Educação escolar e Comunicação? Esse distanciamento acontece também em outros países da América Latina?

Gómez - El problema creo yo estriba en que existe una separación disciplinaria entre la comunicación y la educación, lo cual ha hecho que a pesar de compartir un gran campo de estudio éstas se dediquen a trabajar por separado.

En países como el mío (México), el Sistema Educativo no toma como relevante los aprendizajes múltiples que los alumnos obtienen de los medios, esto ha provocado que en los planes educativos no exista una materia que “eduque para los medios”, a lo mucho –como lo exprese en la anterior pregunta– se da a las escuelas aulas digitales pensando que la capacitación técnica y mecánica será suficiente para que los alumnos aprendan de los medios, nada más falso.

Sin embargo, existe una corriente latinoamericana: “la educacomunicación” que ha dado muchos ejemplos de cómo es posible trabajar y pensar la educación desde la comunicaci-

ón y viceversa, solo que sus esfuerzos se han dado sin el apoyo de los ministerios de educación, pues éstos no han ideado un plan general para alfabetizar mediáticamente a niños, jóvenes y porque no también a los adultos.

RESGATE - **O principal nome da Educomunicação no país, Ismar Soares, ao justificar a proposição do curso de licenciatura em Educomunicação da USP (o primeiro criado no Brasil, iniciado em 2011), diz que “os jovens desejam uma escola que responda a seus anseios”. Ao longo da história, os jovens é que responderam à escola. Como proceder a mudança sugerida por Ismar Soares?**

Gómez - La perspectiva que se debería adoptar para hacer realidad esa transformación, podría ser una de: “De la calle a las aulas! Que significaría por una parte que hay que hacer algo con los aprendizajes informales, no escolares, de los jóvenes. La escuela y los profesores tienen más edad, más experiencia y se supone que una formación profesional y podrían reorientar esos aprendizajes. Porque no todo lo que se aprende fuera el aula vale la pena ser aprendido. Por otra parte hay que aprovechar ciertos aprendizajes informales, por ejemplo los que tienen que ver con los alfabetismos múltiples que los jóvenes van desarrollando para interactuar con los dispositivos tecnológicos contemporáneos. La escuela puede facilitar su uso

y aplicación dentro de las aulas. De esta manera la escuela “encuentra” a los jóvenes.

RESGATE - **Mas a Educomunicação, no caso brasileiro, conta com uma proposta gestada fora do cenário escolar, e destaca o diálogo com a juventude, mas investe menos no diálogo com o pensamento pedagógico do país.**

Gómez - Ese es uno de los grandes problemas la conexión e interlocución de los proyectos educocomunicativos con las políticas de educación en todos sus niveles. Existen experiencias ricas y propositivas que bien tendrían que servir de insumos para cambios curriculares o pedagógicos en las escuelas, pero esto no sucede porque el diálogo, cuando existe, entre ambas formas de educación se da a cuenta gota y con un escepticismo enorme.

¿qué hacer? Muchas son las respuestas, pero los educocomunicadores tenemos que hacer, a la par de nuestras intervenciones, gestiones de orden político para hacer propuestas concretas de cómo un modelo educocomunicativo podría elevar los niveles educativos de las llamadas nuevas generaciones.

RESGATE - **Como você avalia a segmentação crescente dos programas e dos conteúdos de televisão e de outros meios, sobretudo em termos de educação para a comunicação?**

Gómez - La segmentación y fragmentación no sólo de

los contenidos sino también de los géneros debe ser aprovechada también por la educación, pues cada vez será más común que las nuevas generaciones participen activamente en la creación de productos audiovisuales propios o en la extensión narrativa de productos existentes; es decir, cada vez más los fans de ciertas ficciones realizan nuevas producciones para extender el mundo narrativo de sus productos favoritos.

Esto hace que, desde el ocio y el consumo, desarrollen nuevas competencias que podrían ser aprovechados para generar prácticas educativas que lleven a las nuevas generaciones hacia otros escenarios donde sea igualmente posible participar y producir.

RESGATE - Ao aproveitar a experiência midiática dos estudantes, como fazer com que a escola não se limite ao desempenho mais adequado em relação a esta ou aquela prática ou gênero textual, insistindo na perspectiva do ‘saber usar’ e ‘saber se comunicar’, perpetuando, por outro lado, exclu-

sões também históricas, como aquela gerada pelo abismo entre os usuários e o domínio dos códigos e linguagens tecnológicas, estes últimos acessíveis apenas a poucos indivíduos?

Gómez - Efectivamente, en lugares como Latinoamérica la cuestión no sólo es lidiar con la “brecha digital” sino que a su vez existen otras brechas que hacen a este proceso más complejo; por ejemplo, en nuestros países no sólo interviene el acceso a las tecnologías sino también el acceso a la conexión a internet, las posibilidades económicas para acceder a ambos procesos, las capacidades técnicas para hacer uso de ambas herramientas, etc.

Esto, sin dudarlo, hace aún más evidente las diferencias entre clases sociales, pues no todas tendrán los mismos accesos ni las mismas posibilidades de usos de las tecnologías.

RESGATE - Como vê o atual contexto em que as “telas que informam” permitem a autoaprendizagem e cada vez mais se

associa aprendizagem com tecnologia, criatividade e prazer?

Gómez - La sociedad en la que habitamos hoy más que ser una “sociedad de la información” es una “sociedad del aprendizaje”, puesto que es a través de las múltiples pantallas con las que interactuamos día con día que se construye un continuum de aprendizajes. Por ejemplo, en internet todo el tiempo podemos salir de dudas o aprender cosas, solos o en compañías de otros.

La posibilidad de crear procesos de aprendizaje es más que vigente, las nuevas generaciones –en su consumo y búsqueda de información– aprenden todo el tiempo, el problema es que ese aprendizaje es momentáneo o mecánico, pues mucho se aprende, pero a la par mucho se olvida. Lo cual pone en duda de que la tecnología sea sinónimo de aprendizaje.

Las nuevas generaciones en este proceso han ido perdiendo la capacidad del razonamiento profundo y esto debe ponernos muy alertas.

Por um melhor diálogo entre o jovem e a escola

Livro: *Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*

Autor: Ismar de Oliveira Soares

Editora: Paulinas

Ano: 2011

Páginas: 102



ÉRIKA NOGUEIRA MENEGON

Mestranda em Educação (Unesp-Marília)

erikamenegon@hotmail.com

ANGÉLICA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA

Mestranda em Educação (Unesp-Marília)

angellmar@hotmail.com

Este livro procura sistematizar os esforços do Núcleo de Comunicação e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), em seu percurso de quase duas décadas para a consolidação da chamada Educomunicação, hoje a principal tendência para a abordagem das relações entre a comunicação e a educação no país. Além de recuperar a história, a obra tem ainda função programática, pois ela se relaciona diretamente com a criação do primeiro curso de Licenciatura em Educomunicação promovido no Brasil, desenvolvido também pela ECA/USP.

Por Educomunicação, entende-se um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social, por meio do uso consciente de tecnologias da informação. O desenvolvimento de “ecossistemas comunicativos” permitiria: *a)* a “educação para a comunicação” mais consistente e

crítica entre os sujeitos; *b)* a “expressão comunicativa” mais criativa e vigorosa na comunidade; *c)* o fomento de uma pedagogia da comunicação mais eficiente e participativa; *d)* o melhor aproveitamento das tecnologias da informação nos espaços educativos. Diferentemente da perspectiva meramente operacional, de instrumentalizar os estudantes para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, a Educomunicação propõe-se como estratégia para melhorar as relações de comunicação entre os indivíduos, em direção a uma educação de melhor qualidade e mais próxima das aspirações dos jovens de hoje.

E aqui está um dos aspectos mais caros da obra: a busca do diálogo com os jovens contemporâneos com a escola e com a sociedade em que vivem. Para Soares, a mesma juventude que se distancia de uma escola regular fechada ao diálogo está imersa em práticas comunicativas fora

da escola e atenta às possibilidades oferecidas pela cultura digital.

Sendo assim, mesmo não sendo uma prática tipicamente delineada para o meio escolar, a educomunicação pode vir a ser uma alternativa para a escola de hoje. Seriam três os percursos históricos que justificariam a presença dessa perspectiva na educação formal: *a)* a experiência de pelo menos três décadas, em países europeus e latino-americanos, relacionada à pesquisa sobre as relações entre a juventude e a mídia; *b)* o alto índice de insatisfação dos jovens brasileiros, que não veem mais a escola como interlocutor capaz de responder aos seus anseios; *c)* as mudanças significativas da política educacional para o Ensino Médio no Brasil, interessadas em integrar de maneira mais consciente os jovens em um mundo cada vez mais complexo, em termos de cultura, de valores e de trabalho.

Para tais desafios, requer-se um profissional especializado e não apenas um professor com algum conhecimento técnico relacionado às TIC. Esse profissional estaria habilitado para atuar na docência, em disciplinas transversais que se ocupam dos processos de comunicação, mas também em outras áreas, como a pesquisa nas áreas de comunicação e de educação, e a consultoria, a ser desempenhada na iniciativa privada.

Com o propósito de estreitar o diálogo de duas áreas historicamente distintas no Brasil, a educação e a comunicação, Soares observa a existência das seguintes linhas gerais de orientação: *a)* primeiramente, os pressupostos de que a educação é uma ação comunicativa e de que a comunicação é uma ação educativa; *b)* a educomunicação

pode ser um campo de interface entre o universo midiático e o ensino formal; *c)* a educomunicação pode ser um ponto de partida para a revisão das práticas comunicativas entre os agentes escolares, na contextualização curricular, dentro da perspectiva oficial de observar as disciplinas a partir de suas 'Linguagens, Códigos e suas Tecnologias', e no âmbito transdisciplinar ou transversal.

O livro reporta a experiência e os frutos de duas décadas de trabalho do NCE/USP, incluindo a realização de projetos de grande envergadura, como o educom.tv e educom.radio, que mobilizaram milhares de professores em diversos estados brasileiros. Por outro lado, seu caráter programático está amparado ainda na reflexão acadêmica feita a partir das páginas da revista Comunicação & Educação, publicação que conta com mais de duas décadas, originada também no próprio NCE/USP. Tem-se, enfim, uma obra que reúne argumentos suficientes para sustentá-la como proposta de política educacional para uma área historicamente negligenciada pelo Estado: a interface entre escola e mídia.

No entanto, o diálogo da proposta com a Educação propriamente dita ainda está no início. A história, o cotidiano das escolas regulares e a pesquisa desenvolvida na área da Educação, setores importantes para a configuração do ideário pedagógico predominante, ainda são percebidos de maneira distanciada. Tal distanciamento pode ter sido importante para a identificação e a consolidação de um campo específico de pesquisa e de aplicação, mas pode retardar o diálogo desse novo campo com os agentes escolares, estes, sim, agora fundamentais para o assentamento da Educomunicação.

A Língua das Mariposas

Narrativa cinematográfica e educação: interpretações e reflexões

WAGNER JOSÉ GERIBELLO

Jornalista, doutor em Educação e professor da PUC-Campinas
geribello@puc-campinas.edu.br

A presente reflexão apresenta algumas sugestões de caminhos interpretativos da narrativa cinematográfica, focadas na produção espanhola *A Língua das Mariposas*, dirigida por José Luis Cuerda. As propostas interpretativas são desdobramentos daquelas apresentadas pelo autor em sua Tese de Doutorado, “A guerra nos filmes e nos jornais: estudo comparativo de narrativas cinematográficas e jornalísticas sobre guerra”. A idéia central é demonstrar que determinado viés de leitura e interpretação do filme pode levar o espectador a refletir sobre alguns aspectos da educação escolar e da relação entre professor e aluno. Ambientado na Galícia, nas primeiras décadas do Século passado, o filme é considerado um libelo sobre a Guerra Civil Espanhola (análises críticas observadas no sítio *The Internet Movie Database – IMDB*). O estudo considera esse aspecto da obra de Cuerda, mas procura orientar mais enfaticamente os comentários e reflexões para as relações entre a personagem principal, um escolar e seu professor de primeiras letras, no ambiente de agitação social e instabilidade política que precedem a fase de combates da Guerra Civil.

* * *

Lirismo... esse o caminho escolhido por José Luis Cuerda para conduzir um questionamento contundente da Guerra Civil Espanhola em *A língua das mariposas* (Espanha, 1999), [1] quinto longa-metragem do diretor espanhol, natural de Albacete, que assina também *O Bosque Animado* (Espanha, 1987) e *Girassóis Cegos* (Espanha, 2008).

Ambientado em uma bucólica comunidade rural, nas primeiras décadas do século XX, em plena efervescência da multiplicidade e do radicalismo de tendências políticas que prenunciavam a Guerra Civil Espanhola e, posteriormente, a Segunda Guerra Mundial, o filme de Cuerda, na

sua parte inicial e com talentosa facilidade, consegue levar o espectador para os limites simplórios e simplistas da vida interiorana, marcada por relações de amizade, vizinhança, compadrio e muita proximidade física e social entre os habitantes da comunidade galega que define os limites geográficos e sociais do filme.

A exemplo do literato ganhador do Nobel, Juan Ramón, em *Platero e Eu*, que tece crônicas envolventes sobre o vilarejo de Jesus de Moguer, a partir da “conversa” entre um caminhante e seu burrico (o Platero do título da obra), Cuerda também se vale da personagem central do filme, o garoto Moncho, filho do alfaiate local, para, lite-

ralmente, infiltrar o espectador nas ruas do vilarejo e no coração dos seus habitantes, mostrando talentos, habilidades, ocupações, relacionamentos, alinhamento ideológico e militância política próprios do lugar, sendo, os primeiros, itens da lista de caracterizadores da vida no interior e os últimos estampa emblemática dos tempos que precederam a Guerra Civil. Nessa época, os espanhóis buscavam horizontes políticos inovadores, renovadores e conservadores ante as opções que brotavam do solo europeu como erva em campo fértil, incluindo republicanismo, fascismo, socialismo, nacional socialismo, liberalismo, essas correntes todas manifestadas por estandartes que, tanto mais se agitavam, mais faziam chocar os mastros e enrolar os panos, prenunciando o que seria o mais devastador conflito militar da história contemporânea espanhola.

A iniciação do espectador ao vilarejo é conduzida simultaneamente à iniciação de Moncho à vida escolar e se o espectador não encontra muita dificuldade para acomodar-se no universo que lhe apresenta o diretor do filme, o mesmo não acontece com a personagem, que tem uma experiência pouco estimulante no seu primeiro contato com o professor, experiência essa que termina em fuga da sala de aula e recusa, perante os pais, de retornar à escola.

Nesse ponto, Cuerda começa a lapidar a personagem do professor e, subjetivamente, erguer os alicerces que podem levar o espectador a uma reflexão muito peculiar sobre educação, a partir da narrativa roteirizada por Rafael Ascona.

Interpretado com muita segurança e desenvoltura por Fernando Fernán Gómez, o mestre-escola Don Gregório constitui o modelo de personagem cada vez mais rara no cinema, capaz de criar um forte vínculo de cumplicidade com o espectador, tornando a narrativa carregada de espaços convidativos à fruição envolvente e participativa.

Considerando essa possibilidade observada na personagem, este ensaio pretende arrolar algumas considerações sobre educação, enquanto conceito, que emergem do relacionamento do professor com seus alunos e, em especial com o filho do alfaiate.

O ambiente ou cenário em que a narrativa se desenrola pode ser, aleatoriamente, escolhido

como um primeiro referente e ponto de partida para refletir sobre educação ao longo do filme.

Ao mesmo tempo bucólico e rústico, o vilarejo que serve de ambientação para *A Língua das Mariposas* é um exemplo clássico de cultura enquistada, marcada por reduzidos níveis de relacionamento exógeno. Inverso do cosmopolitismo (a referência cosmopolita do filme é o porto de La Coruña, visto pelas personagens como porta para o mundo), a cidadezinha abriga uma comunidade pequena e isolada, fechada ao contato com o diferente e, por isso mesmo, marcada por um reduzido dinamismo social. Papéis e funções estão (e são) claramente definidos e rigidamente alinhados com o cotidiano dos habitantes. Os hábitos e costumes se repetem ao sabor da inércia da tradição. Hoje é a reedição de ontem e o prenúncio pré-programado do amanhã.

Partícipe crítico desse cenário inerte, Don Gregório opõe-se a ele pelo questionamento do *status quo*, observando nas crianças, seus alunos, vigoroso potencial da mudança que se expressa por certa rebeldia e negação do marasmo.

Jogos e folguedos aos quais as crianças lançam-se em algazarra à frente da escola, antes do início das aulas, não incomodam o velho professor, acomodado em uma mureta de pedra, consultando o jornal. Entretanto, o (aparente) distanciamento que permite suportar e superar o burburinho não é sinônimo de passividade, pois quando os jogos descambam para a violência, tão comum entre crianças, Dom Gregório intervém imediatamente, menos para restaurar a disciplina, mais para (re) canalizar a energia concentrada na peleja em direção ao aprendizado e o reatamento das relações de amizade e cooperação entre os garotos. [Ver Figs. 1, 2 e 3]

No interior da sala de aula o professor troca rígidas atitudes disciplinares fundamentadas no autoritarismo, pela contemplação da paisagem através da janela, até que as próprias crianças decidam pela acomodação, pelo silêncio e pela atenção. [Ver Figs. 4 e 5]

Autoritarismo e condutas disciplinares baseadas no castigo e na ameaça – como a elevação do volume da voz, bradando palavras de ordem, buscando a ordem pelas palavras (gritadas) – são características às quais a pedagogia, enquanto ciência e prática vêm



Figuras 1, 2 e 3 - *Jogos e folguedos não incomodam o velho professor.*

negando eficiência e legitimação já faz algum tempo. Mesmo assim, a observação do cotidiano escolar revela que ainda são muitos os professores que mancam de habilidade para orientar proveitosamente a energia infantil na direção do aprendizado, insistindo no confronto como forma de resolver conflitos com alunos e entre alunos.

Cuerda empresta à sua personagem a capacidade de avaliar positivamente a energia própria da infância e da juventude, vista pelo mestre-escola não propriamente como simples característica (para alguns irritante e insuportável), mas como qualidade positiva à qual subjaz considerável potencial transformador.

A perspicácia do professor no modo de ver (além de admirar e tratar) os alunos mostra a habilidade de Cuerda na constituição da personagem, que incorpora características humanas, mas não pode ser totalmente humano, por que é personagem (ficcional). Assim, se ao gosto do senso comum, tudo que é velho, inclusive as pessoas, é, presumivelmente, conservador e tradicionalista, o filme mostra a personificação (idealizada) de um idoso comprometido com o novo, com a transformação e com a

renovação, consolidando, nesse paradoxo, a atração do espectador pela personagem.

Ao dotar o professor dessas características aparentemente contraditórias, Cuerda dicotomiza personagem e ambientação (professor e vilarejo), fazendo surgir incongruências essenciais à narrativa. Assim, exceto um curto trecho do enredo em que há uma viagem da banda de música do vilarejo para uma cidade próxima, a narrativa não abandona as fronteiras territoriais e sociais do lugar, furtando ao espectador referências sobre o mundo além daqueles limites. Todavia, constituído como homem que acredita e deseja mudanças, a personagem interpretada por Fernán Gómez estabelece uma ponte referencial entre o torrão rural, no qual o filme é ambientado e a agitação política que envolve a Espanha no período focado pelo enredo, contrapondo forças renovadoras e libertárias ao conservadorismo reacionário.

Ponderando opções ou possibilidades políticas libertárias, Dom Gregório contrapõe seu caráter temporizador, dócil e pacífico, ao perfil rude e bruto dos aldeões, ensejando democrático e tolerante ecumenismo político, capaz de sobrepor as vantagens do entendimento ao nefasto potencial do confronto.



Figuras 4 e 5 - *O professor troca o autoritarismo pela contemplação, até que as crianças decidam pela acomodação.*



Figura 6 - Ao duelar com o cura, Dom Gregório mostra que a alma não pode ser a negação do cérebro.

Ao duelar em latim com o cura conservador, que incompatibiliza o aprendizado esclarecedor verificado na escola com a submissão inquestionável requerida pela fé, Dom Gregório mostra que a alma não pode ser negação do cérebro, pois só existe compreensão daquela a partir do desenvolvimento deste.

Pela valorização da ética e força do exemplo, o educador também questiona o poder da riqueza material, recusando subornos do pai abastado, que reclama atenção especial para o filho, enquanto aluno [Ver Figs. 6, 7 e 8]

Mas os desafios ao senso e ao consenso professorais de Dom Gregório afloram com mais contundência dos próprios alunos, em especial Moncho, que é questionador contumaz e experimen-

tador ousado como, em essência, são as crianças quando vistas do modo como as vê o lente personificado no filme.

Emblemática, a conversa entre Moncho e Dom Gregório no pomar, à sombra da macieira, quando o aluno questiona o mestre sobre o pecado, deixa muito claro para o espectador que ao professor menos interessa a morbidez e a danação medievalistas – muito próprias a certos setores do catolicismo espanhol – que uma visão naturalista e libertária da vida e da consciência. Ao apagar as chamas do inferno da imaginação de Moncho, Dom Gregório estimula o garoto a provar o gosto gostoso da maçã e da vida, sem culpa nem arrependimento, deixando de lado o simbolismo da ciência do bem e do mal como origem do pecado. Entretanto, ensinamentos dessa natureza colidem frontalmente com a organização social e ordem religiosa pretendidas e praticadas na Espanha, nas décadas iniciais do século passado. Consequentemente, tanto mais Moncho se aproxima de Dom Gregório e incorpora valores emanados dos ensinamentos do mestre, mais se afasta do ambiente social (e político, ainda que involuntariamente, nesse plano) da comunidade à qual pertence. [Ver Fig. 9]



Figuras 7 e 8 - O educador questiona o poder da riqueza, recusando subornos do pai abastado.



Figura 9 - Dom Gregório estimula o garoto a provar o gosto da vida sem culpa nem arrependimento.

Esse caminho de leitura e interpretação permite localizar na obra de Cuerda analogias bastante evidentes com o cenário político que vai alimentando a tensão geradora do conflito militar iminente. Guardadas as proporções, o que Cuerda pondera sobre a Espanha pré-revolução, Bergman já fizera em *O Ovo da Serpente* (Estados Unidos e Alemanha, 1977) em relação às condições sociais e políticas da Alemanha que, no mesmo período histórico abraçado pelo filme de Cuerda, responderam pela gênese do nazismo.

Ainda trilhando essa possibilidade de interpretação, é interessante notar como Moncho e a comunidade local, por vontade ou incapacidade, não enxergam e nem sempre valorizam a mensagem libertária e renovadora apregoada pelo mestre-escola.

Moncho, é verdade, deixa-se seduzir e se encanta com as revelações, ensinamentos e reflexões do professor. Pode-se dizer que, em certa medida, o garoto reorganiza sua conduta e, em especial, seus planos e sonhos futuros em função do que aprende, guiado por um olhar que o professor se ocupa de aguçar, criando oportunidades para que o aluno possa divisar horizontes mais amplos que o claustrofóbico ambiente aldeão. Todavia, a intensidade de contato e absorção que definem a relação de Moncho com as lições apresentadas pelo mestre não se manifesta, em igual medida, à capacidade do garoto ajustar cada uma delas para criar um sistema orgânico e articulado suficientemente claro para ser tomado como bússola e, efetivamente, acelerar a marcha na direção da mudança ampla, radical e profunda. Nesse sentido, Moncho recolhe e saboreia, um a um, os ingredientes, mas não consegue ler a receita e articular as doses prescritas para articular as partes e fazer a iguaria que o professor sugere, pelo menos na fase da sua vida mostrada no filme. O mesmo vale para a comunidade que ouve, capta cá e lá algumas palavras, mas não consegue decodificar o discurso na íntegra e de modo suficientemente claro para entender as previsões pessimistas e as proposições alternativas ali enunciadas. A relação de desconfiança e simpatia simultâneas estabelecidas entre Rosa, a mãe de Moncho, e Dom Gregório comprova e demonstra essa possibilidade de leitura do filme. Da mesma forma, Ramon, o alfaiate, pai de Moncho, apesar do alinhamento ideológico com o professor, não transforma esse

alinhamento em atitude, assumindo comportamento conflitante com a filiação partidária que declara, mas não transforma em ativismo.

A família de Moncho pode ser vista como um cenário amostral da comunidade em que o filme é ambientado, em especial quanto ao posicionamento perante o cenário social e político daquele período da história espanhola.

Católica fervorosa, não exclusivamente pela fé, mas, sobretudo, pela conveniência de ajustar-se à ordem social vigente, no sentido de ser igual entre iguais, Rosa teme e nega qualquer possibilidade de mudança. Abrigando-se, ela mesma, na condição de guardiã da família, a matrona previne, evita, mas não arrisca nada que possa mudar o *status quo*, impondo esse comportamento aos filhos e ao marido. A incorporação da ordem de valores pequeno-burguesa norteia decisões e ações da mulher que ora estimula o filho a frequentar a escola, como fazem as outras crianças, ora questiona e contesta o modo de agir e, sobretudo, de ensinar que caracteriza Dom Gregório, recusando ver as evidências do seu ateísmo. No desenrolar do filme, será delegada à mãe a função de estimular o pequeno Moncho a negar, em princípio e definitivamente, o relacionamento com o professor. Rígida e exigente, dona de casa na mais tradicional acepção do termo, Rosa traz para o interior da família o ambiente desejado e pretendido pelo conservadorismo qualificador do franquismo, cuja força acabará por impor-se à Espanha por quase meio século, a partir da Guerra Civil.

Como aconteceu com o povo espanhol, Moncho, seu pai e seu irmão também se submetem à ordem conservadora, que emana do medo do sofrimento, do receio da mudança e da afinidade com a acomodação.

Ao colocar no final do filme o plano sequência mais dramático e contundente referente a essa submissão à ordem conservadora e corolária negação da transformação libertária, Cuerda enfatiza mensagem crítica à brutalidade fascista, demonstrando como a soma de medo e acomodação interage como substância básica do caldo de cultura que permitiu a consolidação do franquismo, a ponto de ocupar a quase totalidade do espaço político espanhol, submetendo a Ibéria a quatro décadas de obscurantismo caudilhista, impedindo a compreensão clara das conseqüências

que trariam para o país a exploração panfletária da morte de Calvo Sotelo, o oportunismo político de Gil Robles e os apelos oposicionistas enviados pela “pasionária”, Dolores Ibárrure Gómez, desde seu quase infundável exílio, até a redemocratização no segundo lustro dos anos 1970.

OUTRO MODO DE OLHAR

A construção muito habilidosa de caracterização conduzida por Cuerda permite leituras estimulantes a partir das personagens, seja quando analisadas individualmente, seja quando tomadas em conjunto. Alguns dos parágrafos da parte inicial do estudo procuraram revelar o potencial dessas possibilidades. Entretanto, a personagem central, o garoto Moncho, autoapelidado “gorrión” (pardal), guarda fertilidade bastante mais acentuada para esse modo de leitura representativa (mais que interpretativa) se o observador levar em consideração algumas proposições e outro tanto de propostas que deságuam em um *modus operandi* específico e especial de enxergar personagens infantis em narrativas cinematográficas.

Este trabalho pretende demonstrar que a relação ensino/aprendizagem do qual Moncho e Dom Gregório são os protagonistas principais pode servir de base para uma reflexão questionadora sobre esse processo quanto aos resultados observados na formação e na transformação pessoal e social dos agentes nele envolvidos, enquanto personagens da narrativa cinematográfica.

A chave inicial desse caminho de análise ou interpretação é dada pelo pressuposto que narrativas, incluindo aquelas que usam o cinema como linguagem, [2] representam “um modo de olhar” determinado objeto (tema, assunto, pessoa, etc.).

O modo de olhar, nos termos aqui pretendidos, se refere às diferentes possibilidades de um observador tomar posição específica e aparelhar-se de modo igualmente específico para contemplar, analisar, conhecer e mostrar determinada idéia ou aspecto da realidade. Nesses termos, o cinema pode ser compreendido como um modo específico do cineasta olhar e, a partir desse olhar, mostrar aquilo que serve de tema para o enredo, estabelecendo o vínculo de cumplicidade com o espectador que tipifica a narrativa cinematográfica. [3]

Ora, *A Língua das Mariposas* pode, assim, ser entendido como o olhar de Jose Luis Cuerda sobre

a Guerra Civil Espanhola, ou, mais precisamente, sobre o período – e a situação – que antecede o conflito. Nesse caminho de interpretação pode ser dito, ainda, que o olhar pretendido pelo diretor tem como característica mais evidente e marcante a crítica. Portanto, menos que simplesmente mostrar a guerra, ou a dinâmica que antecede e estimula esse fenômeno, transparece a intenção de aplicar juízo valorativo a esse objeto, exercício que este trabalho sintetiza enquanto modo de olhar, no caso, um modo crítico e diferenciado de olhar, que pretende desvelar e revelar aspectos menos evidentes do objeto de mirada, os quais não se expressam diretamente, pois ocupam camadas mais intestinas da realidade. Menos que os gestos, as palavras, os comportamentos das personagens, Cuerda pretende mostrar razões, intenções e conseqüências desses gestos e palavras, ou seja, a ordem de valores que subjaz às aparências, expressa pela linguagem cinematográfica.

Os modos e possibilidades para atingir o olhar crítico são tão vastos e múltiplos quanto múltipla e vasta é a criatividade humana quanto à capacidade de olhar o universo e gerar formas narrativas para comunicar cada um desses muitos olhares. Todavia, Cuerda segue um caminho já trilhado por outros narradores, constitutivo de um modo consagrado de olhar (e narrar), recorrente no cinema e na literatura.

O caminho proposto por este estudo para entender o modo de olhar a guerra adotado por Cuerda, presente em diversos filmes, de diversas origens, produzidos em épocas distintas e variadas, começa nas considerações que historiador italiano Carlo Ginzburg expressa em *Olhos de Madeira* (2001).

No livro em que trata de considerar “um outro tempo, um outro povo e um outro olhar” para melhor compreender a História, o autor italiano procura demonstrar como olhares estranhos e ingênuos, como o olhar do selvagem ou do camponês, podem revelar aspectos que a sociedade contemporânea desconhece sobre si mesma.

De acordo com a linha de raciocínio adotada por Ginzburg, a realidade social pode se mostrar muito mais reveladora quando observada com olhares capazes de causar o estranhamento do observador em relação ao objeto observado. Estranhar, ensina o historiador, assinala o primeiro passo para rever e capacitar o observador a (re)conhecer o que ele já considerava conhecido. A “técnica” proposta para esse (re)conhecimento da realidade social está

baseada na substituição do olhar racionalista por um olhar ingênuo, despido de valores e (pré)conceitos que modelam os fatos e características dessa realidade social.

O próprio Ginzburg ressalta o caráter exemplar dessa “técnica” presente na literatura e, por extensão, diríamos nós, nas narrativas em geral, incluindo a narrativa cinematográfica da qual se ocupa esta análise.

Associando a proposta de revelação de Ginzburg ao filme de Cuerda, não fica difícil emprestar razões e motivos para destacar o pequeno Moncho como personagem principal e elemento central para a compreensão do potencial crítico do filme.

Nesses termos, Moncho é o olhar ingênuo capaz de causar o estranhamento e, por meio dele, revelar ao espectador facetas desconhecidas do objeto de crítica do filme, quer seja, a guerra e, em especial, a Guerra Civil Espanhola.

O recurso do olhar infantil para construir interpretações e considerações críticas da guerra não é exclusividade de *A Língua das Mariposas*. A coleção de películas cujo roteiro faz a imbricação guerra/criança é vasta e inclui desde blockbusters assinados por diretores e produtores de sucesso, como Steven Spielberg em *Império do Sol* (Estados Unidos, 1987), até produções de circulação mais restrita entre o grande público, como o documentário *Crianças Invisíveis* (França/Itália, 2005), havendo, no entanto, pontos comuns no exercício crítico do conflito, a partir do olhar ingênuo da criança.

A perspectiva do olhar ingênuo infantil presuppõe localizar algumas características desse gênero de personagem e da sua relação com o objeto de crítica, representado pela guerra.

A primeira característica que particulariza a personagem infantil no contexto em análise é representada pelo afastamento do observador em relação ao objeto observado, afastamento esse que pode ser medido espacialmente, colocando a criança geograficamente distante dos teatros de operação militar, como, por exemplo, faz Robert Mulligan em *Verão de 42* (Estados Unidos, 1971), ou um afastamento conceitual, dado pela incapacidade da criança compreender a (e participar da) guerra, mesmo quando fisicamente presente no local das batalhas e escaramuças.

Cuerda opta pela primeira possibilidade, uma vez que *A Língua das Mariposas* aborda a guerra sem

mostrar uma única cena de batalha ou combate, ficando os estampidos presentes no filme reduzidos ao matraquear dos fogos de artifício, em dias de festas e comemorações.

A condição de vítima é outro caracterizador da tipologia de personagem infantil aqui considerada. Vítima, no caso, significa conseqüência direta da condição passiva da criança em relação à guerra. Ou seja, a criança não tem consciência do sentido do conflito, nem participa (como agente ativo) do embate que contrapõe beligerantes. Vale dizer, crianças não tem responsabilidade, no lato senso do termo, perante uma atividade – a guerra – que é monopólio dos adultos.

A inocência completa o rol de caracterizadores do gênero de personagem que aqui está sendo descrito. Essa inocência nega à criança consciência sobre causas, conseqüências e, sobretudo, justificativas referenciadas em conflitos militares. Dito o mesmo de modo diferente, crianças não compreendem porque as guerras acontecem, nem têm noção do que as legitimam e/ou justificam (se é que se pode falar em guerra legítima e/ou justificada).

Aceitos os caracterizadores acima expostos, a criança projeta-se como vítima inocente, distante e, assim tipificada, inserida na narrativa como personagem responsável pelo olhar diferente, diferenciador e diferenciado capaz de provocar o estranhamento em relação aos conflitos militares, genericamente tomados ou objetivamente segregados, como acontece no filme em análise.

Moncho, portanto, é a vítima inocente e distante, capaz de levar o espectador a ver com outros olhos o conflito que ameaça seu universo, sintetizado no vilarejo, na família, na escola e, de modo muito especial, no mestre, Dom Gregório. De acordo com esse modo de interpretar o filme, a criança sugere ao espectador o outro modo de olhar que leva ao estranhamento o qual, por sua vez, se consolida e se expressa na relação aluno/professor.

O jogo de subjetividade que leva ao estranhamento passa pelo fato do professor conceber o aluno (leia-se criança) não como entidade vazia a ser abarrotada de informação (conhecimento?) emanada de intelectos mais esclarecidos. Ao contrário, Dom Gregório entende que, na realidade que nos cerca, há muito para ser observado, outro tanto sobre o qual vale a pena refletir e ainda outro terço que pode e deve atingir os sentimentos, mas sobre os quais não



Figura 10 - A guerra vem como situação nova, tal e qual o sexo, que Moncho observa sorrateiramente.

há muito o que ensinar. Na visão do mestre-escola o mundo não pode ser racionalmente interpretado de imediato, simplesmente através do relato de quem ensina para quem aprende. Antes, cabe olhar, tocar, sentir e, só então, extrair compreensão própria e, portanto, satisfatória, seja da realidade, como a língua das mariposas que dá título ao filme e se enrolam como cordas do relógio, seja da subjetividade que leva Moncho a descobrir-se apaixonado pela jovem Aurora (vale observar o simbolismo do nome da garota) antes de saber exatamente o que é paixão.

A crítica à guerra vai seguir esse caminho.

Inocente e distante das “razões” que os adultos vão depositando como lenho na fogueira do conflito, Moncho não compreende nem valoriza a postura ideológica, a crença religiosa, o desejo de atacar, a necessidade de defender-se, a partição cartesiana entre bons e maus e tantos outros itens que surgem nas rodas de conversa, emanam do rádio e manifestam-se no semblante dos adultos, buscando explicação e legitimação para os combates que se prenunciam. Para ele, é difícil, se não impossível, entender como vizinhos, colegas, até mesmo parentes podem posicionar-se em flancos diferentes e acirrar o confronto até as vias de fato, tanto mais quanto aprendeu na sala de aula, por orientação de Dom Gregório, a reconciliar-se com o colega com o qual havia pelejado no recreio, reatando amizade, respeito e convívio.

Um pouco como a prática do sexo, que Moncho vai observar sorrateiramente com seu amigo Roque, quando um pastor do vilarejo se encontra com

a fogosa Carmiña, nos arredores da cidade, a guerra vem como uma situação nova, que altera a ordem estabelecida, sem dar razões (que Moncho possa perceber) para que isso aconteça. [Ver Fig. 10]

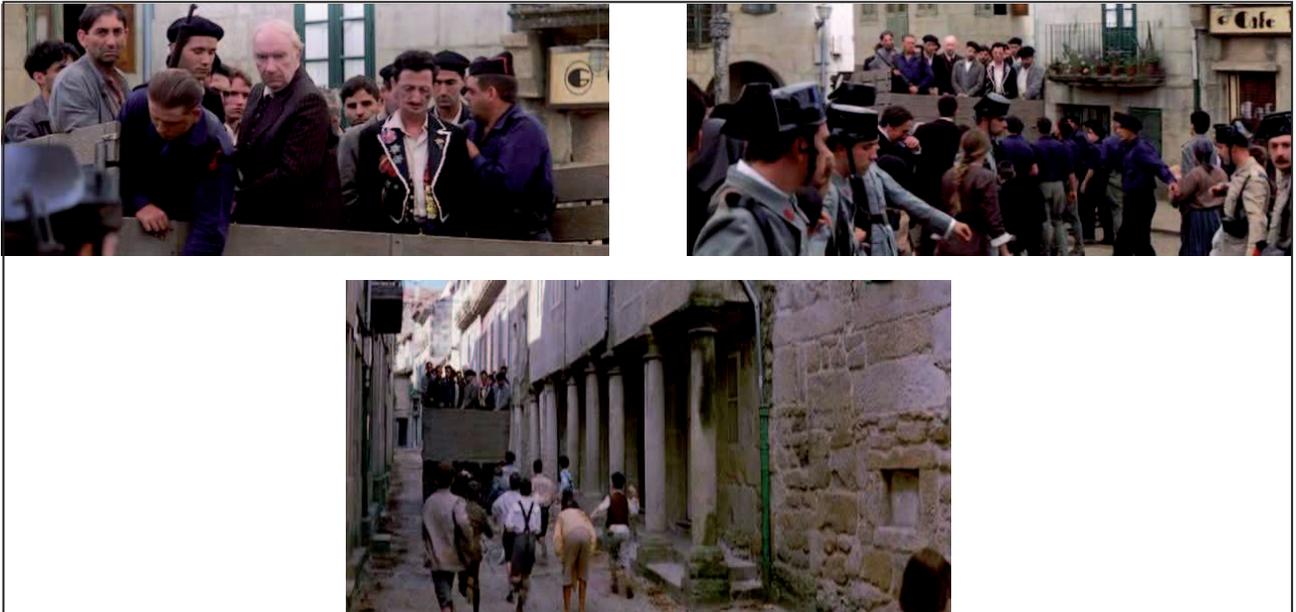
Parte das personagens do filme observa a guerra com medo e pavor, como faz a mãe de Moncho. Outra parte vê no conflito o momento do engajamento, do posicionamento e da tomada de decisões radicais, levando à prisão e tortura daqueles que são ou estão sob suspeita de ser inimigos. Outros, ainda, localizam uma linha séria demais para ser cruzada, vendo na iminência da guerra o momento de abandonar o proselitismo e negar filiações políticas, como faz o pai de Moncho.

O “Gorrión”, guiado pelo olhar ingênuo e distante, aprende que a guerra é a negação da racionalidade. Por conta de algo que não entende nem compreende, o garoto se vê obrigado a negar o que gosta e fazer o que não gosta, comportamento sintetizado no plano-sequência final, quando o filho do alfaiate junta-se à própria família e demais moradores da vila para abjurar e escarnecer dos prisioneiros políticos que são embarcados, possivelmente para a execução pelas armas, como foi tragicamente comum durante todo o período que durou a Guerra Civil Espanhola. Entre os prisioneiros está Dom Gregório, que Moncho, enquanto corre atrás do caminhão, “xingá” de *espiritrompa*, a língua das mariposas, termo ensinado pelo próprio professor.

Esse ponto da narrativa sugere a retomada da proposta inicial do trabalho quanto à reflexão



Figuras 11 e 12 - O garoto se vê obrigado a negar o que gosta e fazer o que não gosta e xinga o professor.



Figuras 13, 14 e 15 - Moncho descobre a distância que antagoniza sentimento, desejo e realidade.

sobre educação, pois o “modo diferente de olhar” que permite tecer críticas à guerra, a partir da personagem principal, é o mesmo que pode levar o espectador a experimentar “um outro modo de olhar” a relação ensino/aprendizagem. [Ver Figs. 11 e 12]

Nesse sentido, o filme mostra que, apesar dos esforços e da orientação libertária do professor, a realidade social pode ser muito diferente daquilo que

é ensinado, desejado e idealizado na escola. Entre a proposta da convivência harmônica, espelhada na organização e na dinâmica da natureza, como demonstra o mestre-escola e a organização social vigente, Moncho aprende que esta se sobrepõe àquela.

Incapaz de evitar a guerra, insuficiente para harmonizar as pessoas e, portanto, vazia como palavra ao vento, a idealização baseada em valores,



Figura 16 - Moncho descobre o distanciamento entre o que se aprende na escola e o que ensina a realidade.

que Dom Gregório ensina na sala de aula, mostra-se infinitamente distante da realidade (social), definida por ações e comportamentos que desconhecem, desdenham, sufocam ou desvirtuam esses mesmo valores. Moncho descobre essa distância do modo mais difícil, vivendo o choque da disparidade que antagoniza sentimento, desejo e realidade. [Ver Figs. 13, 14 e 15]

A cena final, em que a velocidade do caminhão faz aumentar a distância (de Dom Gregório) em relação ao garoto que interrompe a carreira, sugere que o afastamento dolorido entre professor e aluno pode representar, simbolicamente, o distanciamento perverso entre o que deveria ser, como se aprende na escola e o que efetivamente é, como ensina a realidade. [Ver Fig. 16]

NOTAS

1 - Títulos de filmes citados no estudo grafados sempre em itálico, constando, entre parênteses, acompanhando a primeira citação, país de origem e data de produção da película.

2 - Nos termos expostos, antes que qualquer outra classificação ou definição, o cinema, para efeito

deste estudo, é considerado modalidade de narrativa, ou seja, um modo de narrar determinado conteúdo (documental ou ficcional) por meio da imagem em movimento e recursos derivados (cor-te/edição, enquadramento, décor etc.).

3 - Sobre a relação de cumplicidade na narrativa cinematográfica, ver Carmona (1996) referenciado na bibliografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMONA, Ramón Como se comenta um texto fílmico 3ª. Ed. Madri: Cátedra, 1996.

GERIBELLO, Wagner J. A guerra nos filmes e nos jornais: estudo comparativo de narrativas cinematográficas e jornalísticas sobre guerra. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

GINZBURG, Carlo Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

FONTE ELETRÔNICA

<http://www.imdb.com/> The Internet Movie Database – IMDB (acesso em 15/04/2011)

Imagens visuais em livros didáticos de História

Tese de doutorado em Educação
defendida em 2011 na FE-Unicamp
Orientadora: Profa. Dra. Maria Carolina
Bovério Galzerani

JOÃO BATISTA G. BUENO
joaobgbueno@hotmail.com

As imagens visuais - ou as chamadas “ilustrações” - presentes nos manuais didáticos têm sido lidas de diferentes maneiras, historicamente datadas, na relação direta com diferentes práticas pedagógicas e culturais. Contudo, de uma maneira geral, hoje as iconografias dos livros didáticos aparecem associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal. Para o saber editorial, na contemporaneidade, os textos escritos, quando associados à imagem visual, têm a função de limitar ou dirigir o ato de leitura para uma dada interpretação sobre as iconografias. Em nossos estudos sobre os livros didáticos produzidos no Brasil, sobretudo, no período de 1970 a 2000, percebemos que esta forma escolar e editorial de apresentação dos conteúdos foi sendo construída historicamente na relação com as culturas escolares e os diferentes saberes relacionados à produção e à recepção de veículos de informação impressa. [Ver Fig. 1]

A imagem visual é entendida na contemporaneidade, também, como ilustração nos diferentes tipos de impressos. Schaeffer (1996), em seu livro “A imagem precária”, apresenta o depoimento da fotógrafa Gisele Freund para explicar como os textos escritos têm poder para direcionar os sentidos de interpretação das imagens visuais em

veículos de comunicação como jornais e revistas. Em suas palavras:

É assim que Gisele Freund denuncia a falta de “objetividade” da imagem fotográfica: “A objetividade da imagem não passa de uma ilusão. As legendas que comentam podem mudar totalmente seu significado”. E para demonstrar a exatidão de sua opinião, fornece vários exemplos obtidos de sua própria experiência jornalística. É interessante analisá-los de maneira mais detalhada: “Antes da guerra, a venda e compra de títulos da Bolsa de Paris aconteciam ao ar livre, sob as arcadas. Um dia, eu tirava uma série de fotos, tendo como alvo um agente de câmbio. Ora sorrindo, ora com expressão angustiada, enxugando o rosto redondo, exortava as pessoas com amplos gestos. Mandeï essas fotos a vários jornais ilustrados europeus sob o inofensivo título: Instantâneos da Bolsa de Paris. Algum tempo mais tarde, recebi recortes de um jornal belga, e qual não foi minha surpresa ao ver minhas fotos em uma manchete que dizia: Alta na Bolsa de Paris, as ações alcançam preços fabulosos. Graças aos subtítulos ardilosos, minha inocente reportagem passava a ter

o sentido de um acontecimento financeiro. Minha surpresa quase me sufocou quando vi, alguns dias mais tarde, as mesmas fotos em um jornal alemão, desta vez com o título Pânico na Bolsa de Paris, perdem-se fortunas, milhares de pessoas arruinadas. Minhas

imagens ilustravam perfeitamente o desespero do vendedor e o pânico do espectador se arruinando. É evidente que cada jornal deu às minhas fotos um sentido diametralmente oposto, conforme sua intenções políticas”. (1974: 73-74)

- 2 Observe as duas gravuras a seguir, que retratam algumas cenas do Brasil do século XIX, e responda:
- Como são as pessoas, suas vestimentas, os objetos e a paisagem? (Descreva as imagens observando o maior número possível de detalhes.)
 - Há semelhanças entre as imagens? Justifique.
 - Na sua opinião, qual é a condição das pessoas retratadas nessas imagens: escravas ou livres? Justifique.



Negros vendedores de aves (1834), de Jean Baptiste Debret.



Escravos brasileiros, em 1865, fotografados por José Christiano de Freitas Jr.

- 3 Observe a gravura *Feitor castigando escravos*, de Debret, e faça as atividades propostas a seguir:



“Chama-se feitor, na roça, o encarregado pelo proprietário de fiscalizar o cultivo das terras, a alimentação dos escravos e a disciplina que deve reinar entre estes; essas funções dão-lhe o direito de castigá-los.

Os vícios punidos são: a embriaguez, o roubo e a fuga; a preguiça é castigada a qualquer momento com chicotadas ou bofetões distribuídos de passagem.”

(Jean Baptiste Debret)

- Descreva esta gravura de Debret. Lembre-se de que descrever não é somente informar sobre o que foi retratado, mas observar os detalhes e decompor a cena, separar os vários elementos (as pessoas, as roupas, a paisagem, a ação, as cores, etc.). Imagine que você está contando a alguém uma história e é muito importante saber exatamente o que está acontecendo naquele momento e como é o lugar em que tudo se passa.
- A partir de sua observação sobre a obra de Debret e da leitura do texto, o que você pode concluir a respeito de um feitor? Qual seu papel no sistema escravista?

Figura 1

Outros pesquisadores da atualidade procuram entender o papel das ilustrações enquadrando-as em diferentes categorias.

Para Oliveira (1998), as ilustrações podem ser divididas em dois tipos: como narrativas e como persuasivas. Na primeira categoria o leitor reconhece que as representações da imagem visual se comprometem com a concepção de narração; neste sentido, imagina que a cena observada apresenta um tempo anterior e um tempo posterior a esta. A partir desta compreensão, pode, então, construir uma narrativa partindo da representação imagética. Na segunda categoria a imagem visual apresenta a noção de persuasão e convencimento. Em grande parte das vezes, os editores de materiais impressos, quando lançam mão dessa forma de ilustração, na contemporaneidade, procuram limitar os sentidos de leitura, esperando induzir o leitor a um determinado comportamento ou ação. Esperam, dessa forma, direcionar a interpretação, de modo que esta seja a mais próxima possível das visões do produtor da imagem. Esse tipo de ilustração é muito utilizado nos meios publicitários para a divulgação de propagandas.

Já Graça Paulino (1995) propõe enquadrar as ilustrações em mais um tipo de categoria. Para essa autora, as ilustrações podem ser argumentativas. Isto acontece quando as imagens visuais enriquecem e acrescentam mais informações ao que foi exposto pelo texto escrito associado.

A autora Jean-Marie Charon (1999), por sua vez, acredita que essa mesma categoria possa ser reconhecida quando a imagem visual informa o leitor sobre determinado contexto, apresentando circunstâncias diferentes, referentes aos protagonistas ou às ações representadas. Para Charon, este tipo de ilustração provoca diversos sentimentos no leitor, pois apela para algum tipo de representação que desperta as suas sensibilidades.

O saber editorial na atualidade, igualmente, utiliza as imagens visuais como sinal de pontuação, colocando-as estrategicamente em diferentes posições no espaço das páginas impressas, com o objetivo de fazer a separação de trechos dos textos escritos.

Quando analisamos as ilustrações dos livros didáticos, percebemos, entretanto, que essas classificações não dão conta da pluralidade de formas de interpretação que historicamente as ima-

gens visuais sugerem aos leitores. Por isso, muitas vezes, é possível reconhecer que uma mesma ilustração pode apresentar características de uma ou mais dessas categorias. Portanto, a construção de análises das ilustrações dos livros didáticos não pode limitar-se à utilização dessas formas de classificação, porque existe sempre a possibilidade de o leitor vinculá-las às suas experiências vividas, de fazer rememorações a partir delas, de criar um saber ou experimentar determinados sentimentos. Ou, ainda, o leitor, ao observar uma iconografia, pode identificar e criar novas imagens mentais.

De acordo com Jacques Almont, (2001: 127) o ato de leitura de imagens permite que o leitor exercite sua imaginação e estimule suas faculdades criativas.

Se a imagem é feita para ser olhada, para satisfazer (parcialmente) a pulsão escópica, deve proporcionar um prazer de tipo particular. A essa observação respondeu um texto importante, *A câmara clara*, de Roland Barthes (1980), que teoriza a relação do espectador com a imagem fotográfica. Barthes opõe duas maneiras de apreender uma (mesma) fotografia, o que chama de foto do fotógrafo e de foto do espectador. A primeira emprega a informação contida na foto, sinais objetivos, um campo codificado intencionalmente, o conjunto dependendo do que chama de *studium*; a segunda emprega o acaso, as associações subjetivas, e descobre na foto um objeto parcial de desejo, não-codificado, não intencional, o *punctum*.

Por um longo período em nosso país, que se estende desde a produção dos primeiros impressos no século XIX até os nossos dias, as imagens visuais têm sido percebidas como meios de comunicação que estão, hierarquicamente, submissos aos textos verbais. Contudo, na contemporaneidade tal imagem deixou de ser consensual e vem sendo problematizada por representantes do meio acadêmico e escolar brasileiro, sobretudo das áreas do ensino História, ensino de Artes e Comunicação e Expressão.[1]

Segundo Bittencourt, (2009: 360) o uso de imagens iconográficas tornou-se recorrente no

ensino de História em nosso país, tendo um crescimento significativo a partir da segunda metade do século XX. Mais especificamente, desde a década de 1980, as imagens iconográficas começaram deixar de serem vistas apenas como simples “ilustração” e passaram a ser consideradas expressões (produtos e instituidoras) da sociedade que a gerou (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, CENP, SEE/SP, 1986). Bittencourt (2001: 135) afirma, ainda, que nos anos finais da década de 1980 os currículos oficiais passaram a valorizar a produção de materiais didáticos que priorizavam a apresentação de atividades voltadas para a reflexão, relativa às questões tais como: “(...) Diversidade cultural, os problemas de identidade social e (...) as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia”.

Embora seja, ainda hoje, tendência usual os manuais didáticos apresentarem textos escritos, e, por vezes, algumas imagens visuais geradas com objetivos pedagógicos, é comum encontrarmos, nestes materiais, muitas imagens visuais e textos escritos que não foram produzidos, na sua origem, com fins didáticos. Nesse sentido, estas fontes escritas e iconográficas podem estabelecer relações de complementação ou de tensão com os textos explicativos, com as legendas, ou, então, com os enunciados dos exercícios.

As composições visuais das páginas dos livros didáticos, resultantes das diagramações dos textos escritos com as iconografias, têm por objetivo, como já foi salientado, orientar uma determinada forma de leitura, que, no caso, é destinada aos alunos e aos professores. Isto é, os produtores dos livros procuram propor um “contrato de leitura” (BATISTA, 1999: 37) que deve ser aceito pelos leitores. Nessa linha de pensamento, a forma escolar instituiu e vem instituindo, historicamente, determinadas maneiras de composições gráficas, de imagens e textos escritos, bem como determinadas concepções de leitura - tais como, por exemplo, que o leitor fizesse e faça o reconhecimento das imagens visuais, relacionando-as ao que foi apresentado pelo texto escrito ou pela legenda.

É consenso, hoje, entre os pesquisadores, que as imagens visuais são portadoras de significados, e que o leitor pode relacioná-las com diferen-

tes tipos de informações, de saberes, dependendo da sua experiência de vida, de sua cultura. Por isso, para que as iconografias dos livros didáticos de história sejam consideradas como documentos históricos, tanto o professor como os alunos têm que acreditar que as imagens que estão vendo constituem documentos históricos. Entre as várias possibilidades de abordagens, é importante compreendermos que as iconografias são selecionadas por autores, ilustradores e editores dos livros didáticos para trabalhar diversos temas históricos: podem representar, entre outras possibilidades, um ou mais objetos do passado ou paisagens; o meio urbano ou rural; diferentes objetos arquitetônicos ou patrimônios históricos, e também, retratos de pessoas comuns ou personalidades que se destacaram nas várias áreas que compõem a sociedade. São, portanto, reproduções impressas de outras imagens de origens, suportes e técnicas diferentes. Ou seja, são “reproduções”, muitas vezes alteradas, de pinturas e de fotografias, ou, então, são desenhos produzidos por ilustradores. Além disso, é importante ressaltar que as iconografias que originaram as reproduções impressas dos livros didáticos foram produzidas por um autor, num determinado tempo e espaço e com uma dada intencionalidade. Na época de sua produção, poderiam proporcionar diferentes formas de interpretação, as quais, talvez, não sejam reconhecíveis pelo leitor contemporâneo. [Ver Fig. 2]

Os autores e editores dos livros didáticos, lançados no mercado após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de História (PCN) para os níveis fundamental e médio, nos anos de 1997 e de 1998, procuraram justificar as propostas de leitura de iconografias, fundamentalmente, pelos estudos teóricos elaborados pela academia. No entanto, concordamos com Gatti (1998: 18), quando este autor destaca que:

(...) a partir dos relatos feitos pelos autores e editores de diversas coleções didáticas, foi possível perceber que a constituição dos conteúdos disciplinares, expressos nos livros didáticos, não era a transposição dos saberes produzidos na pesquisa científica, mas, sim, resultado de um leque amplo de fatores, tais como: as novidades produzidas

TRABALHANDO COM DOCUMENTOS VISUAIS

Muitos relatos dos viajantes que estiveram na América eram acompanhados de imagens, produzidas por eles próprios ou ilustradas por artistas europeus que procuravam representar cenas do “novo mundo”, mesmo sem jamais tê-las visto.

Agora, observe algumas dessas imagens e, em seguida, responda às questões.

Imagem 1



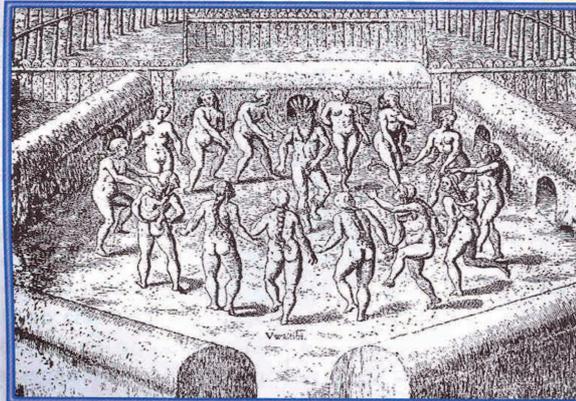
Hans Staden, prisioneiro dos Tupinambá, dança ao centro da aldeia em Ubatuba. As mulheres em círculo cantam e dançam, obrigando o prisioneiro a acompanhar o ritmo com chocalhos amarrados em suas pernas. Essa é uma das xilogravuras que ilustra o livro original de Hans Staden, publicado em 1557.

Quem foi Théodor de Bry?

Nascido em Liège (Bélgica), em 1528, era filho de uma abastada família. Foi ourives, mas passou a se dedicar à calcografia (arte de gravar em cobre) e à edição de livros, sobretudo as grandes edições sobre viagens, para as quais confeccionava as ilustrações. Morreu em 1598, em Frankfurt (Alemanha).

A imagem 2, de sua autoria, é uma recriação da imagem 1. Théodor de Bry desenhou o que entendeu dos relatos e desenhos sobre a viagem de Hans Staden, recriando a cena conforme o seu olhar sobre o nativo americano.

Imagem 2



Gravura de Théodor de Bry, publicada em 1596, representando Hans Staden prisioneiro em Ubatuba.

Figura 2

no âmbito das ciências, que são selecionadas conforme as opções teórico-metodológicas dos autores e, por vezes, dos editores; as mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; a sociedade civil, especialmente a mídia que por vezes conduz o aparecimento ou a valorização de certas temáticas em detrimento de outras.

Ao analisarmos as propostas de leitura de

imagens visuais, impressas nos livros didáticos brasileiros editados a partir da década de 1970 até a contemporaneidade, pudemos compreender que estas podem revelar diferentes tipos de abordagens, se comparadas às metodologias propostas pelos estudos acadêmicos. Neste sentido, as metodologias apresentadas nos manuais didáticos representavam o resultado dos embates entre os saberes acadêmicos e editoriais com os saberes produzidos pelos docentes na relação com os discentes. As propostas de leituras impressas nos livros

revelam, também, como os autores, ilustradores e editores, posicionaram-se frente às concepções histórico-pedagógicas vigentes nos diferentes períodos, e como se adequaram às exigências da legislação educacional, impostas pelo Estado.

Os professores de História da atualidade enfrentam várias dificuldades e embaraços metodológicos quando tentam ministrar aulas utilizando as imagens visuais presentes nos livros didáticos na educação básica, tanto pública como privada. As raízes dessas dificuldades relacionam-se, principalmente, às permanências, nas culturas escolares, da valorização do uso de documentos escritos como fonte privilegiada de produção de conhecimentos históricos.

Entendemos que o livro didático é um material atravessado por dimensões complexas das culturas escolares e, ao mesmo tempo, das culturas extra-escolares. Ao confrontar as diferentes propostas de leitura de imagens visuais, impressas nos livros didáticos, percebemos como a produção dos saberes docentes e escolares participam da formação das tendências dominantes, que priorizam, atualmente, determinadas metodologias de leitura de imagens em detrimento de outras.

Viñao Frago (1993) entende que estas práticas são estabelecidas pelas culturas das escolas, pois são legitimadas pelos saberes dos alunos e dos professores. Muitas vezes, esses personagens acreditam que as instruções trazidas nos livros didáticos são portadoras dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, e, por isso, as atividades didáticas devem ser realizadas seguindo as formas que aparecem impressas nos livros. Além disso, o cumprimento das atividades propostas pelos livros faz parte de imposições estabelecidas por normas internas das instituições de ensino e/ou externas - vindas do Estado e da sociedade.

Em relação às metodologias de leitura de imagens visuais que passaram a ser apresentadas nos livros didáticos de História, acreditamos que estas se inseriram nas culturas escolares dentro de um processo de amálgama de saberes. São conhecimentos que foram instituídos pelas sugestões indicadas nos livros didáticos, mas sempre na relação com os saberes produzidos por professores e alunos.

De acordo com os pensamentos de Julia, (2001: 9) poderemos, então, compreender que as

sugestões de leituras de imagens visuais, propostas nos livros didáticos, não são, necessariamente, seguidas como normas rígidas por professores e alunos. Estes personagens que compõem as instituições escolares podem traduzir essas regras em fazeres outros, podem eliminar diretrizes que considerem inadequadas ou selecionar determinadas atividades em detrimento de outras. (VIDAL, 2005: 29)

Para Julia (2001, p. 10), as formas de leitura de imagens visuais, utilizadas pelos professores, respeitam o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar (...) de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. E, por isso, elas podem ser “inventivas”. São produtoras de novas configurações de conhecimento, derivadas dos saberes que foram produzidos pela academia, mas resignificadas no interior das tensões vividas na instituição escolar. Estas são, também, formas de leitura que partem das experiências culturais mais amplas, vividas pelos professores e alunos, tanto no interior da sala de aula como fora desta. São formas de leitura que têm historicidade e que podem variar no tempo e no espaço, de escola para escola, de turma de alunos para turma de alunos.

Vidal (2005) assegura, por sua vez, que é possível entender, também, que as escolhas relativas à forma de ler os textos verbais e não verbais podem expressar diferenças sociais sobre as questões de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social dos indivíduos. Para essa autora, é a partir do reconhecimento dessas diferenças que os novos saberes vão se constituindo nas escolas.

Por isso, as editoras, na contemporaneidade brasileira, utilizam as práticas do pré-teste do livro didático, antes de sua divulgação no mercado. Ou então, contratam professores da educação básica para analisarem os livros didáticos. Estes profissionais analisam o formato dos textos e das imagens e apresentam opiniões sobre as metodologias de análise textual escrita e iconográfica que o livro didático apresenta. Nesta oportunidade, os editores podem acatar as sugestões desses consultores, sendo adicionadas ou retiradas atividades que se encontram nos livros. É nesse momento, também, que as propostas de leitura são ampliadas, de acordo com os saberes construídos

nas práticas de sala de aula.

Aliado ao conceito de cultura escolar é importante enfatizar que ao estudarmos as permanências e mudanças das propostas de leitura de imagens visuais impressas nos livros didáticos, necessitamos levar em conta as contribuições do conceito de “forma escolar” produzidas por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001).

A partir das concepções de Vincent (et. al.) foi possível reconhecermos que as propostas de leituras de imagens visuais impressas, apresentadas nos livros didáticos, constituem saberes formalizados. Esses saberes trazem efeitos duráveis de socialização sobre os alunos e professores e relacionam-se às práticas de leituras de imagens visuais. Além disso, são conhecimentos que disseminam e instituem uma determinada forma de aprendizagem que extrapola o campo escolar.

Para Vincent et. al. (2001: 28-29), a escola é o lugar onde as:

[...] relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir”. [...]”Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas” [...] “O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir”.

Ao constatar essas relações, no diálogo com os livros didáticos, podemos concluir que existem elementos da forma escolar que contribuem para a estruturação destes manuais. Isto se dá, principalmente, nas formas de apresentação dos conteúdos e das atividades.

Para Vincent et. al. (2001: 14), a maneira como são apresentados os conceitos das diferentes disciplinas nos livros didáticos são formas escolares. Por isso, as disposições que regem a apresenta-

ção dos textos escritos na relação com as imagens visuais, a maneira como são desenvolvidas e ordenadas as atividades e os exercícios destinados aos alunos, assim como as instruções didáticas dos manuais dos professores, que compõem os livros didáticos, são todas elas formas escolares. É possível, portanto, através do estudo das suas recorrências, compreendermos como pequenas mudanças vão sendo produzidas nos manuais didáticos ao longo dos anos, e como elas podem alterar os saberes e fazeres escolares.

Para Vincent, et. al. (2001: 9-10):

[...] falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e, ao mesmo tempo em que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. (...) “uma teoria da forma escolar permite [...] pensar a mudança. (...) o que se poderia chamar a recorrência através das modificações”.

A percepção de que podem existir pequenas mudanças no interior das permanências, nos manuais didáticos, já foi apontada tanto por Chervel (1990) como por Julia (2001). Esses autores compreenderam que as mudanças nos livros didáticos ocorrem de maneira sutil e estas têm sido introduzidas lentamente nas práticas escolares. É a partir da identificação analítica dessas pequenas alterações nestes materiais didáticos que podemos compreender indícios de alterações político-culturais mais profundas, historicamente localizadas.

Destacamos que, historicamente, se tem valorizado muito mais o texto escrito do que texto iconográfico em práticas pedagógicas de leitura, também em nosso país. Pois bem, pode-se afirmar que se trata, tal prática, de uma dada forma escolar, a qual, por sua vez, tem-se constituído num importante fator para compreendermos a permanência da dificuldade do desenvolvimento de novas metodologias de leituras de imagens visuais, no dia-a-dia da sala de aula.

Vincent, et. al. (2001: 15-17) localiza a invenção da forma escolar nos séculos XVI e XVII. A partir desse período foram sendo instituídas formas de “transmitir saberes e o saber fazer”. Instituíram-se métodos pedagógicos que valorizaram algumas práticas, em detrimento de outras. Neste contexto, as metodologias vencedoras priorizaram a relação escritural na sociedade como forma de exercício de poder.

Já em nossa sociedade contemporânea, a interpretação das imagens visuais ganhou um status semelhante à habilidade de dominar a escrita, constituindo-se como necessidade que se estabeleceu para a maioria da população. Foi a partir de meados do século XX que começaram a serem valorizados os estudos e a estruturação de novas metodologias que procuravam focalizar a leitura de imagem iconográfica como prática que deve ser desenvolvida nas escolas. Surgiram, então, teorias que defendiam a alfabetização visual (DONDIS, 2000: 8), expandindo a idéia de alfabetização, que passa do domínio da escrita para o domínio e interpretação de todos os signos de informação.

Neste artigo sugerimos que vivemos, nos dias de hoje, um movimento de embates entre as propostas metodológicas que procuram estabelecer formas “corretas” de uso de imagens na instituição escolar. Isto porque a instituição de metodologias de análise de imagens visuais são formas de exercícios de poder, que buscam, em meio a uma batalha de percepções, instituir “saberes objetivados, explícitos, sistematizados e codificados”. (VINCENT et.al, 2001: 18)

NOTA

1 - No caso da área do Ensino de História ver: BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, 2001. ZAMBONI, Ernesta - Representações e Linguagens no ensino de História In: Revista Brasileira de História. ANPUH/ Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998. MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: DIAS, Margarida e STAMATTO, Inês. O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino, Natal:

Ed. UFRN, 2007. PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. (Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos. (Dissertação de mestrado). São Paulo: FFLCH/USP, 2002. COSTA, Warley da. A leitura das imagens da escravidão nos livros didáticos de história. Anais 15º Congresso de leitura do Brasil, 2008; OLIM, Bárbara Barros de. Imagens em livros didáticos de História das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. Revista Outros Tempos. Volume 7, número 10, dezembro de 2010; BUENO, João Batista Gonçalves. Representações Iconográficas em livros didáticos de História. Dissertação de Mestrado FE- Unicamp 2003 (entre outros). No caso da área de Comunicação e Expressão, destacam-se estudos de BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português, Educ. Soc. vol. 21, nº.72 Campinas, Aug. 2000; Imagens e práticas intertextuais em processos educativos (co-autoria com Delfim Afonso Jr. E Armando Martins de Barros). In: VERSIANI, Zélia et.al.(org). Letramento literário: espaços, suportes e interfaces - o jogo do Livro IV. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG.2003, p. 209-224; Uma educação estética nos livros didáticos de Português, In: ROJO & BATISTA(orgs). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 2999-320; Texto literário e imagens, nas mediações escolares. In: PAULINO, Graça & CASSON, Rildo(org) Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 147-154. BRAGATO, Solange. A Leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual de Maringá 2005, entre outros. No caso da área de Artes destacam-se as seguintes publicações: OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Arte-educação: leitura no subsolo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. 6. ed.

Trad. Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003. MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.127.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos*. Belo Horizonte. UFMG, 1999.p.37.

BITTENCOURT, C. M. F. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: *O Saber Histórico na Sala de Aula*, SP: Ed. Contexto, 2001, p.60-90.

_____. Ensino de História: *Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CHARON, Jean-Marie. *La Presse Magazine*. Paris: La Decouverte, 1999.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, 2, 1990, p. 177-229.

DONDIS, D. *A Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991(La sintaxis de la imagen. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 2000).

FREUND, Gisele. *Photographie et Société*. Paris: Seuil, 1974.

GATTI Jr., Décio. “Livro didático e ensino de

História: dos anos sessenta aos nossos dias”. PUC/SP, 1998. (tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001, p. 9-44.

OLIVEIRA, Rui de. “A arte de contar histórias por imagens”. *Presença Pedagógica*. Vol.4,19, jan/fev. 1998, p. 60-74.

PAULINO, Graça. WALTZ, Ivete, CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Ensino Fundamental e Médio - Área de História*. Brasília/DF: MEC, 1997 e 1998.

SCHAEFFER, J.M. *A Imagem Precária: Sobre o Dispositivo Fotográfico*. Campinas: Ed. Papirus, 1996.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA - 1º. GRAU, CENP, SEE/SP, 1986.

VIDAL, Diana G. *Culturas Escolares: Estudo Sobre Práticas de Leitura e Escrita na Escola Pública Primária (Brasil e França, no final do século XIX)*. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. *Educação em Revista*, jun., p. 7-48.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na Sociedade e na História*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.