



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROGÉRIO FERREIRA

MÍDIA E EDUCAÇÃO:
VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
NA CIDADE DE LONDRINA/PR

Londrina
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROGÉRIO FERREIRA

MÍDIA E EDUCAÇÃO:
VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
NA CIDADE DE LONDRINA/PR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. João Batista Martins

Londrina
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F383m Ferreira, Rogério.

Mídia e educação : vivências em uma escola de ensino fundamental I na cidade de Londrina/PR / Rogério Ferreira. – Londrina, 2009.
100 f.

Orientador: João Batista Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
Inclui bibliografia.

1. Educação – Mídia – Teses. 2. Indústria cultural – Educação – Teses. I. Martins, João Batista. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37:316.774

ROGÉRIO FERREIRA

**MÍDIA E EDUCAÇÃO:
VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
NA CIDADE DE LONDRINA/PR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. João Batista Martins
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Silvia Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Maria Regina Clivati Capelo
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 26 de Janeiro de 2009.

DEDICATÓRIA

Para Janaína e Rosa

Amigas amadas de todas as horas por seu companheirismo e ajuda inestimável.

Aos meus pais e irmãos

Pelos momentos de alegria e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. João Batista Martins

Pelas contribuições valiosas fundamentais para a consecução deste trabalho.

Aos professores do Mestrado

De maneira especial a Prof^a. Dr^a. Lucinéia Resende por sua ajuda e disponibilidade.

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

FERREIRA, Rogério. **Mídia e Educação**: vivências em uma escola de ensino fundamental I na cidade de Londrina/Pr. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho analisa como, a partir de uma aceleração da revolução tecnológica em curso, a mídia e a indústria cultural afetam a sociedade moderna, a escola, a infância e qual seria o papel da educação para a mídia neste contexto. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de ensino fundamental I na cidade de Londrina/Pr. O referencial teórico permite entender que a infância e as instituições socializadoras são afetadas pela mídia e pela a indústria cultural que propõem estilos de vida, representações de sociedade e indivíduo em um processo de colonização mercadológica.

Palavras-chave: Mídia. Indústria cultural. Instituições socializadoras.

FERREIRA, Rogério. **Media and Education: living in a elementary school in Londrina/Pr.** 2009. 100 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This work analyzes how, since a process of technological acceleration process nowadays, the media and the cultural industry affect modern society, school, childhood and what would be the role of media education in this context. The field research was carried out in a elementary school located in Londrina/Pr. The theoretical framework enables us to understand that childhood and the socializing institutions are affected by media and cultural industry which purposes life styles. Society and individual representations in a process of market colonization.

Keywords: Media. Cultural industry. Socializing institutions.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A TECNOLOGIA COMO FORÇA PROPULSORA DE TRANSFORMAÇÕES	13
2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL	15
2.2 A GLOBALIZAÇÃO E O IMPERIALISMO CULTURAL	19
2.3 A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A COLONIZAÇÃO MERCADOLÓGICA	22
2.4 A RESISTÊNCIA FRENTE À INDÚSTRIA CULTURAL	24
2.5 AS INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS E A INDÚSTRIA CULTURAL	29
2.6 A ESCOLA FRENTE À INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL	32
3 CULTURA INFANTIL, A ESCOLA E A MÍDIA	34
3.1 ESCRITA X IMAGEM	36
3.2 O MECANISMO DE IDENTIFICAÇÃO E A MÍDIA	39
3.3 A VIOLÊNCIA NA MÍDIA	42
3.4 A PUBLICIDADE	43
3.5 A PUBLICIDADE E A CRIANÇA	45
3.6 A TELEVISÃO	46
3.7 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA TELEVISÃO	53
3.8 O CINEMA	54
3.9 OUTRAS MÍDIAS E A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS	57
3.10 A EDUCAÇÃO E A MÍDIA	58
4 METODOLOGIA	66
4.1 A OPÇÃO PELA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE CARÁTER ETNOGRÁFICO	66
4.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	67
5.0 CAMPO DE ESTUDO	70
5.1 O CENÁRIO DA PESQUISA	71
5.2 FUNDAMENTOS “ÉTICO-POLÍTICOS” PRESENTES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	71

5.3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PRESENTES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	73
5.4 FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PRESENTES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	73
5.5 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	74
5.6 AS INCURSÕES À ESCOLA.....	74
5.6.1 A aproximação do campo de estudo.....	74
5.6.2 Diálogos mantidos com a direção e coordenação pedagógica da escola.....	75
5.6.3 A rotina de funcionamento da escola.....	77
5.6.4 As incursões em sala de aula: dinâmica da relação professor X aluno.....	80
5.6.5 Entrevistas com o corpo docente: a percepção que as professoras têm da influência da mídia sobre seus alunos.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

Comecei a me interessar pelo conteúdo simbólico de mitos e contos de fada tradicionais em 1994, quando cursava o quarto ano do curso de História na Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo (SP). Nos três anos seguintes, frequentei cursos livres sobre mitologia na Fundação Palas Athena e na Fundação Maria Luiza e Oscar Americano, também nessa cidade. Em 1998, ingressei no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em 2006, ingressei no mestrado em Educação da UEL, e meu interesse era pesquisar como os contos de fada tradicionais são trabalhados no contexto escolar.

Com a ajuda do meu orientador, o professor João Batista Martins, comecei a ampliar o foco de minha pesquisa. Do interesse em pesquisar como o simbolismo dos contos de fada é trabalhado na escola nos dias atuais, fui, paulatinamente, me interessando por entender como, na modernidade, as crianças se apropriam não somente dos contos de fadas, mas de toda uma gama de artefatos culturais produzidos e destinados a elas. Instigado por meu orientador, procurei perscrutar que mundo moderno seria este, onde crianças e adultos estão constantemente em contato com a tecnologia.

Em um primeiro momento comecei a fazer uma análise de diversos artefatos culturais destinados ao público infantil como revistas e livros de contos, filmes e desenhos animados presentes na mídia. Paralelamente, minhas leituras foram se ampliando, abrangendo temas como modernidade e pós-modernidade, cultura de massa e indústria cultural, globalização, mídia, sociedade do espetáculo, televisão, cinema e outras mídias, publicidade, instituições socializadoras, cultura infantil e educação para a mídia.

Durante as supervisões, discutimos sobre como os artefatos culturais e os temas pesquisados poderiam ser pensados no contexto escolar. Depois, fiz uma pesquisa de campo, onde procuramos entender como a influência da mídia e a presença dos mais variados artefatos culturais são percebidos pelos componentes de uma escola de Ensino Fundamental I da rede particular de ensino localizada na área central de Londrina.

É marcante o fato de que vivemos em uma época de intensas transformações trazidas por uma revolução tecnológica sem precedentes na história humana. Essa revolução se dá em um mundo cada vez mais interligado pelos meios de comunicação, ao mesmo tempo em que ocorrem avanços no processo de globalização que envolvem mudanças mundiais e locais de modo complexo em termos sociais, econômicos e culturais (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002).

Muitos dos avanços tecnológicos se dão no campo da computação, na indústria do entretenimento, na mídia; *softwares* e aparatos ou dispositivos tecnológicos novos são oferecidos aos consumidores juntamente com uma enorme gama de novos e diversos artefatos culturais, mudando a vida cotidiana das pessoas.

A moda, o *design*, a arquitetura, os bens de consumo duráveis, os diversos tipos de mídia e o constante aparecimento de novos aparatos tecnológicos, os chamados *gadgets*¹, que se popularizam na medida em que seu custo fica mais acessível, estão ligados de forma intrínseca às estratégias de comercialização de produtos e à colonização mercadológica dos indivíduos em um mundo midiático, onde o espetáculo e a propaganda estão presentes propondo a naturalização de um novo estilo de vida (KELLNER, 2001).

Não ousa afirmar que esse processo se dá sem a resistência de alguns e sem que alguns o percebam. Mas essa não me parece ser a regra geral, dado que é uma constante a presença de televisores, aparelhos celulares e uma infinidade de artefatos culturais que são apresentados a cada dia e que são incorporados ao cotidiano de crianças, jovens, adultos e idosos. Todavia, ressalto que esses artefatos culturais não são desprovidos de conteúdo, na medida em que um novo modo de viver e de estar no mundo é proposto pela sua presença e pela constante propaganda veiculada pelos variados tipos de mídia.

Dado o poder da indústria cultural, os diversos tipos de mídia e, em especial, a televisão desempenham papel primordial no processo de incorporação de novos modos de “ser” e de “estar” no mundo e das variadas formas de se “ter” e de se “utilizar” de quase tudo, incitando padrões de conduta e comportamento, quer estejamos cientes disso ou não.

A propaganda veiculada na mídia e uma determinada estética que esta nos propõe têm o intento de serem persuasivas. Pelo fato de estarem intimamente ligados ao mercado, os conteúdos veiculados pela mídia deveriam ser analisados de forma criteriosa.

O surgimento, a todo o momento, de novos aparatos tecnológicos, muitas vezes interconectados aos já existentes, e as novas formas de utilizá-los propiciam o aparecimento de novos comportamentos. O cenário que se apresenta mostra o surgimento de uma realidade nova, um cenário nebuloso de perigos e potencialidades a serem ainda descobertos. Mas como interpretar essa nova realidade?

¹ *Gadget* é uma gíria tecnológica recente, que, genericamente, se refere a um equipamento que tem um propósito e uma função específicos, prática e útil no cotidiano. São comumente chamados de *gadgets* os dispositivos eletrônicos portáteis como PDAs, celulares, smartphones, tocadores mp3, entre outros. Em outras palavras, é uma “geringonça” eletrônica. Os *gadgets* têm função social de *status* (além da finalidade do aparelho), quando se tratam de equipamentos ostensivos.

O andar da história é o responsável pela mutabilidade dos cenários sociais, o que torna difícil a tarefa do pesquisador de compor mapas ou modelos que permitam a delimitação e interpretação dessa nova realidade. Portanto, a tarefa que se apresenta em primeiro plano para aqueles que enveredam por esse caminho é o mapeamento das influências causadas pela exposição de crianças e adultos aos conteúdos veiculados pela mídia.

A mídia encontra-se, na atualidade, quase que onipresente na vida das pessoas, e os efeitos dessa presença passam, não raro, despercebidos. Grosso modo, corremos o risco de viver impregnados pela mídia, tal como um doente crônico convive com sua doença. Muitas vezes, o doente crônico não percebe que é um doente, pois leva a vida “normalmente”, e só no final do curso da doença se dá conta de que os pequenos sintomas causados por ela não o alertaram suficientemente para a gravidade do problema.

Considerando a emergência de uma nova configuração cultural, de acordo com a qual o processo de construção das identidades sociais passa a ser mediado pela presença simultânea de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais, interessa-me saber como a sociedade atual, onde a informação e a imagem se disseminam oferecendo códigos de conduta modelares, produz e dissemina seus mecanismos e como os indivíduos se comportam neste contexto. Quais seriam os efeitos da exposição aos conteúdos veiculados pela mídia e qual a influência da indústria cultural sobre as crianças nos dias de hoje? Qual a postura de professores e educadores frente a esse tema? Como podemos entender o cenário histórico atual, caracterizado por constantes transformações na vida cotidiana das pessoas, transformações oriundas do aparecimento de novos aparatos tecnológicos e de comportamentos derivados do uso desses aparatos em um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia e pelos mais diversos tipos de mídia? Quais as possíveis formas de apropriação dos produtos culturais da mídia e a influência destes sobre as crianças? Neste trabalho, estou interessado em pesquisar e estudar essas questões.

As crianças de hoje possuem uma matriz sociocultural distinta quando comparadas às de gerações anteriores, e isso por várias razões, entre elas o fato de nascerem quase que “conectadas”. A investigação de comportamentos, cosmologias e habilidades das crianças socializadas neste nosso tempo pode trazer algum esclarecimento sobre como se dá essa influência, independentemente do juízo de valor que façamos dela. Afinal, nascer nesta época de intensas mediações midiáticas faz uma enorme diferença, na medida em que não é possível separar a criança da sociedade e das influências dos meios tecnificados.

Interessa-me pesquisar a influência da mídia sobre as crianças, tanto por esta influência ser um fenômeno relativamente novo quanto por sua crescente interferência na vida

cotidiana das pessoas, alavancada pelo progresso tecnológico facilitador de acesso aos meios de comunicação.

A escola, enquanto instituição social, pode ser um local de pesquisa de temas como a mídia e a sociedade atual. O ambiente escolar oportuniza a discussão dos mais variados temas e, na atualidade, a escola recebe crianças telespectadoras (CAPPARELLI, 2001), que estão desde cedo em contato com diversos produtos da indústria cultural. Entretanto, os professores, em razão do cotidiano docente, tendem a naturalizar as relações escolares, deixando de estranhar perguntas, habilidades e comportamentos, restando às agências de formação de professores a tarefa de contribuir no processo de formação continuada destes, no intento de evitar a naturalização das relações escolares em um mundo midiático e imagético.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: no Capítulo 1 discorro sobre como, a partir de uma aceleração da revolução tecnológica em curso, a indústria cultural e o processo de globalização afetam a sociedade moderna e como a escola e as diferentes instituições socializadoras são afetadas nesse processo. No Capítulo 2 abordo a relação entre a mídia, a sociedade de consumo e a infância, destacando o poder da propaganda e da televisão na sociedade atual e qual poderia ser o papel da educação para a mídia nesse cenário. No Capítulo 3 faço uma breve explanação de diversos métodos de pesquisa e da opção pela pesquisa participante. O Capítulo 4 está dedicado à pesquisa de campo. Por fim são feitas as Considerações finais deste trabalho.

2 A TECNOLOGIA COMO FORÇA PROPULSORA DE TRANSFORMAÇÕES

Pode-se dizer que todas as tradições são tradições inventadas. (Anthony Giddens, Ulrich Beck e Scott Lash)

Neste capítulo proponho a discussão da tecnologia como um dos fatores que acarretaram mudanças profundas nas sociedades, entre elas o surgimento da indústria cultural e da sociedade do espetáculo. Também abordo o processo de globalização em curso que dinamiza essas mudanças, embora existam formas de resistência frente à indústria cultural por parte de grupos e indivíduos. Finalmente, chamo atenção para o fato de que as instituições socializadoras tradicionais, como a escola, encontram-se em um mundo permeado pela presença da mídia.

A história humana se desenvolveu, essencialmente, em um contexto de lentas mudanças tecnológicas (CASTORIADIS, 1985, p. 36). O rápido avanço tecnológico é um fenômeno recente na história da humanidade e começou a ocorrer de forma mais intensa a partir de meados do século XIX, na Europa, onde a industrialização, a urbanização e o aparecimento de novas tecnologias causaram profundas alterações nas formas de trabalho e nas estruturas sociais.

As mudanças que a industrialização e a revolução tecnológica do século XIX iniciaram se aceleraram e tendem a se acelerar cada vez mais no dias atuais. Uma nova configuração social, surgida com a modernidade e pela influência do capitalismo, proporciona, cada vez mais, maior integração social, diferentemente do que se conhecia anteriormente. Como descrevem Giddens, Beck e Lash (1984, p. 114), esse contínuo processo de integração, que envolve classes sociais, indústria, cidades, coletividade, Estado-nação e demais configurações institucionais aumenta o potencial destrutivo envolvido nas relações sociais e na relação dos homens com a natureza.

Se olharmos para o passado, veremos que, comparativamente, as civilizações tradicionais eram segmentárias e dualistas, e a grande maioria da população dessas sociedades vivia em comunidades locais e agrárias, constituindo, como disse Marx (1968), “um saco de batatas”. Fazendo um paralelo entre as civilizações pré-modernas e modernas, Giddens, Beck e Lash (1984, p.114) apontam que vivemos um momento histórico único e sem precedentes:

Nas civilizações pré-modernas, as atividades do centro político nunca penetram inteiramente na vida cotidiana da comunidade local [...] como resultado da associação que se desenvolveu entre capitalismo e o Estado-nação, as sociedades modernas diferem de todas as formas de civilização pré-existentes. O Estado-nação e a empresa capitalista eram, ambos, os depositários de poder, nos quais o desenvolvimento dos novos mecanismos de vigilância assegurava muito maior integração social através do tempo e do espaço do que havia sido previamente possível.

O momento histórico atual, de rápidas mudanças, configura um mundo diferente comparativamente aos períodos históricos anteriores, em que as transformações tecnológicas ocorriam lentamente. É, certamente, muito diferente viver em um mundo onde essas transformações ocorrem de forma rápida (CASTORIADIS, 1985, p. 87), pois as mudanças que ocorrem a cada dia nas sociedades modernas têm conseqüências menos previsíveis do que as ocorridas ao longo da história.

O movimento de mudanças e transformações alcança as mais diversas partes do globo. Submetidas a uma transformação que se deu de forma vertiginosa, especialmente no último século, diferentes culturas do mundo são estimuladas, a cada dia, ao uso de novos aparelhos eletrônicos que podem ser conectados aos modernos computadores e telefones celulares, televisores e aparelhos de som. Dessa forma, novos modelos de conduta se propagam e são disseminados pela propaganda veiculada na mídia, seja ela implícita ou explícita, que tem sua origem e controle nos países desenvolvidos, salvo algumas exceções.

A tecnologia é, sem dúvida, fator desencadeador de mudanças na estrutura social, influenciando comportamentos, criando novos modos de ser e de estar do indivíduo em sociedade. O aparecimento de novas tecnologias a todo o momento funciona como mola propulsora que impulsiona de forma vertiginosa os indivíduos, não sem conseqüências às novas formas de viver e se relacionar com outros indivíduos e com os aparatos tecnológicos criados e vendidos como objetos que proporcionam uma vida mais confortável. Daí a importância de analisar com cautela quais as principais influências do uso dos aparatos que a indústria cria fazendo uso da tecnologia. O uso desses novos objetos de consumo e um determinado modo de viver com eles são, em grande medida, difundidos pelos meios de comunicação de massa e de entretenimento para cooptar novos consumidores, em um processo chamado de indústria cultural.

2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL

Para Adorno e Horkheimer (1985), o processo de evolução do pensamento humano no decorrer da história, a passagem da fase mítica até a racionalidade técnica, demonstra uma forma de relação entre o homem e a natureza em que o progresso que aquele acreditava obter o fazia crer que o levaria ao domínio completo desta. Como consequência, poder e conhecimento se equiparariam, e o conhecimento não teria mais consciência de si próprio ao se tornar mero instrumento na luta pela dominação da natureza.

A finalidade última do esclarecimento, que era a liberdade, acabou gerando um novo tipo de dominação, pois a razão técnica passou a se impor como única forma de razão; o pensamento, que antes almejava a liberdade, passou a ser totalitário devido ao uso de maneira equivocada a que foi submetido pela técnica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Para que o plano de dominação da natureza pudesse ser efetivado concretamente, seria necessário o uso de força física, e, para tanto, se fazia necessária uma grande força social que dominasse a grande maioria dos homens e os obrigasse a trabalhar, utilizando-se de sua força física.

No século XX, com o crescimento econômico também cresceu a classe trabalhadora em número, pobreza e consciência política. Na segunda metade do século XX ocorreu um novo momento no capitalismo, com uma maior integração do sistema capitalista internacional (SINGER, 1974) e, paralelamente, houve avanço dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão e o cinema.

Em 1923, a Escola de Frankfurt foi criada (SOUZA, 2003) com o intento de estudar a nova mídia surgida no início do século XX e os produtos que ela estava gerando. Estudiosos como Horkheimer, Marcuse, Benjamin, Adorno e Habermas, participantes dessa escola, procuraram demonstrar em seus estudos a teoria de que esses produtos culturais não somente criavam e reproduziam uma ideologia dominante na sociedade, mas que também eram partes da própria estrutura da sociedade. Para esses autores, há forte conexão entre a cultura de massa e a cultura capitalista – assim, a cultura aliada à publicidade é resultado da busca pelo lucro das produções culturais.

A cultura foi fortemente influenciada pelo processo de diversificação e alastramento dos meios de comunicação. Do *status* de ser aquilo que transcende o que a civilização produz, ela passou a se subordinar às leis de equivalência, tornando-se um produto a ser consumido, regredindo à civilização que deveria transcender. Dessa forma, toda

produção cultural passou a ter um fim comercial, mesmo os bens considerados culturais genuínos, como, por exemplo, as festas tradicionais (ADORNO, 1985). A apropriação das diversas formas de arte por um novo tipo de indústria que passava a manipular os bens culturais fez com que as técnicas de reprodução da arte e a lógica da produção disseminassem a arte transformada em bem de consumo, com uma lógica que não se distingue mais do sistema social baseado no princípio exclusivo da obtenção de lucro. Nesse sistema social, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o poder econômico dos mais fortes é o próprio poder da racionalidade técnica predominando numa sociedade alienada de si mesma.

Com efeito, a indústria cultural, termo cunhado pelos intelectuais da Escola de Frankfurt para designar o processo de industrialização da cultura de massa produzida e os imperativos comerciais que dirigem o sistema, é produtora de uma miríade de artefatos culturais como TV, CDs, jornais, pintura, ópera, jornalismo, *cibercultura* e outros. Tal indústria está ligada às formas e discursos e é, em si, um espaço de inter-relação e de debate.

Resultado do desdobramento do capitalismo, a indústria cultural está ligada a processos de produção, comercialização e divulgação semelhantes aos utilizados em mercadorias manufaturadas. O produto cultural produzido para as massas pela indústria cultural é, segundo Adorno (1975), resultado da integração da arte superior e da arte inferior, com prejuízo das duas, para a geração de uma cultura inferior destinada à população que, de outra forma, não teria acesso à produção artística. Essa população começa, a partir de então, a ser bombardeada constantemente por manifestações dessa indústria, que oferece prazer aos indivíduos, divulga uma ideologia específica de consumo e evita provocar, no espectador, a necessidade de pensar sobre o que ele recebe (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O comportamento do público diante da obra já não é contemplativo, porém a sua descontração possibilita um processo de simplificação e decoração do objeto artístico; os critérios de consumo vão sendo rebaixados. A reflexão necessária da razão pode ser substituída pela mera percepção sensível da qual se agrada ou não de imediato.

Todo o processo de formação do gosto passa a ser regido por um sistema que busca alienar as massas e eliminar toda forma de individualismo que preserve a identidade de cada um. Apenas o abandono da rotina de padronização seria a alternativa viável para o retorno ao processo de conscientização e retomada da liberdade. A educação, a tomada de consciência da realidade que nos cerca seria a saída, segundo Adorno (1985). A partir da tomada de consciência é que o homem poderia lutar de forma válida para a superação de suas atuais condições de vida. Para Adorno, a educação tem a função de produzir, nos sujeitos, consciência verdadeira, ou seja, eles devem perceber sua relação com o ambiente de forma

crítica, não aceitando tudo o que é apresentado de forma irrefletida. Essa consciência verdadeira nos daria, segundo ele, autonomia e seria como que o estado da maior idade kantiano, em que o indivíduo tem capacidade de julgar e decidir por si próprio o que é bom ou mal, sem se deixar influenciar por outrem.

Adorno chama de indústria cultural ao que anteriormente concebia-se como “cultura de massas”. Não é um tipo de cultura que surge espontaneamente do povo; tampouco o que se pode conceber como cultura popular. Mas as mais variadas formas de expressão cultural tenderiam a ser absorvidas pela indústria cultural na medida em que os produtos culturais acabariam por ser manipulados por ela, que teria a intenção de torná-los mercadoria. Com a capacidade de atuar em todas as classes sociais através de seus produtos, essa indústria tem a característica específica de incorporar elementos presentes na mídia, na moda, na publicidade em geral, na arquitetura, na informática – enfim, de tudo aquilo que caracteriza o modo de viver moderno dentro desse sistema capitalista internacionalizado.

A propaganda de um modo de viver que caracteriza a vida moderna é feita pela indústria cinematográfica, mas não exclusivamente por ela. Embora a mesma desempenhe papel fundamental na propaganda de um estilo de vida típico da América do Norte pelo mundo, outras formas de disseminação dos bens culturais industrializados são feitas, principalmente através da mídia.

Redes de televisão internacionais, grandes companhias de alimentos e supermercados, redes de *fast-food*, companhias de carros, computadores e demais bens de consumo duráveis, companhias de *softwares*, agências de viagens, companhias de cartões de crédito e um infinito número de corporações internacionais presentes em todo mundo, originárias ou não da América do Norte, utilizam o estilo de vida norte-americano como modelo na elaboração de seu *marketing* de vendas para atingir o mercado americano e os demais mercados mundiais, estes cada vez mais acostumados a se espelhar naquele estilo de vida. Hoje a indústria cultural exporta modos de estar no mundo, estilos de vida, ideais políticos e práticas de consumo, de forma explícita ou implícita.

Deve-se salientar que todas as transformações que caracterizam o modo de vida moderno preservam quase que intacto o ideário capitalista, criando uma cultura fortemente influenciada pela mídia, que “imprime seu selo em tudo” e que é surpreendentemente homogênea. Horkheimer e Adorno (1995) contestam a idéia de que haveria um caos cultural, como muitos podem alegar, e afirmam que esse sistema cultural é homogêneo:

[...] a teoria sociológica de que a perda de suporte da religião, a dissolução dos últimos remanescentes do pré-capitalismo e o estabelecimento de diferenças sociais e tecnológicas cada vez mais marcantes, têm levado ao caos cultural é contestada todos os dias; a cultura atual imprime seu selo em tudo. Filmes, o rádio e as revistas fazem um sistema que é uniforme como um todo em todos os lugares [...]. (HORKHEIMER; ADORNO, 1995, p. 71)

Para os teóricos da Escola de Frankfurt, o objetivo de se criar um sistema cultural uniforme, em que determinados elementos têm características comerciais, é o de colonizar o consumidor. Mas como, efetivamente, se daria essa colonização? Seria colonizado através dos diversos artefatos comercializados pela indústria cultural, vindo a ser, ao mesmo tempo, consumidor e produto, por mais paradoxal que isso possa parecer.

O consumidor adquiriria as características do produto passando a ser um produto produzido por essa indústria. De fato, isso pode ser constatado quando determinado filme com características de ser um produto comercial muito vendável é veiculado. Em pouco tempo, roupas, cenários, músicas presentes no filme são comercializados e ocupam espaço no rádio, em CDs, nas prateleiras dos supermercados associados a alimentos, nas lojas de departamento. Ou seja, há uma estratégia de venda casada de produtos que estimula determinado comportamento que inclui, essencialmente, a compra de produtos.

Nesse sentido, Kellner (2001, p. 9.) ressalta que a cultura da mídia é industrial, organiza-se com base no modelo de produção de massa e é produzida para a massa. A cultura comercial e seus produtos são mercadorias que tentam atrair o lucro privado produzido por empresas gigantescas interessadas na acumulação de capital. Tais empresas se utilizam tanto dos espaços criados na mídia como da publicidade.

A propósito, a publicidade está fundida com a indústria cultural, desempenhando função essencial a essa indústria: a de fazer com que o consumidor compre aquilo que lhe é oferecido com o dinheiro que ele tenha ou não. Com efeito, quando uma propaganda é produzida, o segmento do público que se espera atingir foi pesquisado anteriormente para saber quais são as suas necessidades, ao mesmo tempo em que a publicidade se esforça em construir tais necessidades.

Um fator que dinamiza a proliferação dos artefatos culturais e, conseqüentemente, aumenta o poder da indústria cultural sobre os indivíduos é o fato de haver crescente integração dos meios de comunicação e do comércio, um dos desdobramentos do capitalismo moderno. A indústria cultural ganha força e mais indivíduos podem se tornar consumidores dos bens culturais que ela produz.

2.2 A GLOBALIZAÇÃO E O IMPERIALISMO CULTURAL

Na modernidade, as classes política, administrativa, corporativa, etc., estão subordinadas umas às outras, em uma rede infundável como o Urobóro, a serpente mitológica que engolia a própria cauda. Temos dificuldade de estabelecer quais seriam realmente os idealizadores da forma como se estruturam os planos econômico, político e social. Segundo Marx e Engels (1976), as idéias das classes dominantes podem ganhar o *status* de idéias dominantes e independentes em determinada época, mas não o são, visto que foram geradas por uma determinada classe dominante. Para eles,

Os indivíduos que compõem as classes dominantes possuem entre outras coisas consciência, e, portanto pensam. Conseqüentemente, como eles dominam uma classe e determinam a extensão e o compasso de uma época histórica, é auto-evidente que eles fazem isto em sua total extensão, desde que entre outras coisas eles comandam também como pensadores, produtores de idéias, e regulam a produção de suas idéias em sua época: desta maneira suas idéias são as idéias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 1976, p. 39)

Parece óbvio que a dominação é exercida pelas classes dominantes da forma como Marx e Engels descrevem, e as idéias dominantes são criadas pelos indivíduos a ela pertencentes. Horkheimer e Adorno (1995, p. 73) corroboram esse pensamento, atribuindo aos detentores do capital o poder de gerar as idéias dominantes. Eles afirmam que os monopólios culturais, as grandes companhias da mídia, são subordinados aos setores mais fortes da indústria. Estes seriam, portanto, os detentores do capital e, em última instância, os detentores do poder.

Habermas (1980) sugere que a razão instrumental, a ciência e a técnica, é o que coloniza o mundo na atualidade. Ciência e técnica seriam a principal força produtiva, fonte independente de mais valia, e não somente o trabalho não qualificado dos operários, como sugerido por Marx (1968). O sistema, para Habermas, vive mais do potencial cognitivo acumulado e de investimentos nos campos da ciência e da tecnologia.

A revolução industrial e a revolução tecnológica ao final do século XIX foram os fatores desencadeantes do processo de acúmulo tanto do capital financeiro quanto do capital intelectual por parte das camadas mais favorecidas da sociedade. O avanço da tecnologia levou ao aumento da reprodução técnica que, segundo Baudrillard (2002),

desencadeou um processo onde a reprodução começa a se recriar e tanto os detentores da produção como o sentido daquilo que é produzido é perdido devido à extrema velocidade, ao excesso, à superprodução de informação. Assim, concatenando-se constantemente umas às outras, as mensagens já não servem para causar significado, mas, ao contrário, contribuem para seu ofuscamento e para a abolição de qualquer tempo destinado à contemplação. Aliado à crescente produção de informação ocorre um processo massivo de integração dos meios de comunicação, alavancado por uma nova revolução tecnológica.

A revolução tecnológica atual se processa concomitantemente ao processo de globalização. A globalização é, segundo Negri (2002), um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política, com o barateamento dos meios de transporte e comunicação dos países do mundo no final do século XX, gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma comunidade global que supra a produção dos mercados dos países centrais, cujos mercados internos já estão saturados. No que concerne à mídia, a globalização das comunicações traz o aumento da universalização do acesso a meios de comunicação, graças à inovação tecnológica.

O processo de globalização não é apenas uma integração do comércio de mercadorias. Nos dias de hoje, em todas as partes do globo a mídia se faz presente, e a conseqüente redução da distância entre as diferentes culturas faz com que o mundo se transforme em uma aldeia “global” de telecomunicações. Interdependências ecológicas e econômicas transformam o tempo de todos em um presente, e esse processo traz enormes transformações nas práticas sociais, que se caracterizam por descartabilidade, instantaneidade, movimento, novidade, proliferação de imagens, mutabilidade, competição, consumo, avanço tecnológico, entre outras características (FABRIS, 2001, p. 92).

As transformações trazidas no processo de globalização são, na maioria das vezes, paradoxais. Ao mesmo tempo em que proporcionam maior acesso a outras formas de cultura e ao que acontece não somente no horizonte local, gradativamente homogeneízam, não sem resistência por parte de sociedades tradicionais.

Se, por um lado, o acesso à informação globalizada descaracteriza, desterra o indivíduo de sua cultura local, inserindo-o no “global”, onde há desintegração dos sistemas políticos, faz, por outro lado, com que valores da cultura ocidental ganhem proeminência. Como salienta Schiller (1991, p. 328), dominação é, precisamente, o que o imperialismo cultural é em essência. A globalização integra os diferentes elementos culturais, mas não na mesma proporção. Assim, músicas produzidas pela indústria fonográfica americana são, em toda parte, reproduzidas ou imitadas em versões em outros idiomas, e os estilos musicais

locais tendem, em sua maioria, a desaparecer, embora exista em determinados locais um movimento na direção da preservação de seus valores. Esta disseminação dos produtos americanos também acontece com o cinema, a televisão, a moda, a arquitetura, a língua – enfim, a cultura dominante exporta um estilo de vida e uma forma de estar no mundo, mas não absorve na mesma proporção os elementos das culturas dominadas:

A globalização tem se caracterizado por um processo contínuo e as mudanças globais e locais têm mudado de maneira complexa as configurações em termos sociais, econômicos e culturais e [...] a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato imediato entre si, em um presente perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte [...]. A vida local é inerentemente deslocada – que o local não tem mais uma identidade objetiva fora de sua relação com o global. (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002, p. 114)

As corporações globais, baseadas nos países mais ricos, dominam o mercado, ainda que a globalização tenha permitido alguma descentralização devido ao aumento da comunicação local e da criação de comunidades que transcendem as fronteiras nacionais. No entanto, a distância entre ricos e pobres dentro dos países e entre países aparenta ter crescido, e isso se manifesta também em termos de acesso à informação e às tecnologias de mídia. Vale notar que a mídia, como relata Fischer (2000, p. 27), é, ao mesmo tempo, lugar de onde várias instituições e sujeitos falam – sendo, portanto, veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados “verdadeiros” em nossa sociedade –, também se imporia como criadora de um discurso próprio. Porém, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, seria quase definidora dessa formação discursiva.

Poderíamos dizer que hoje quase todos os discursos sofrem mediação, reprocessamento através dos meios de comunicação. Entretanto, ao mesmo tempo em que desenvolvimentos e desdobramentos devidos ao avanço das tecnologias criam novas desigualdades, abolem antigas, por oferecer novas possibilidades ou por reduzir a possibilidade de modos antigos de ser e estar na cultura. Em ambos os casos, as mudanças ocorridas fazem com que o debate sobre a influência da mídia se torne cada vez mais complexo.

2.3 A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO E A COLONIZAÇÃO MERCADOLÓGICA

O aumento demasiado da quantidade de informação e a proliferação na distribuição das imagens criam uma nova realidade, que assinala o começo de uma nova era, em que as coisas se concebem diretamente como função de sua reprodução ilimitada (DARLEY, 2002, p. 104). Essa nova era é, acima de tudo, espetacular, como descrito por Debord (2002, p. 139), pois, nas sociedades onde as condições modernas de produção prevalecem, toda a vida se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo que foi vivido diretamente foi transformado em representação; tudo é representado e a onipresença dos meios de comunicação de massa e sua encenação promove, segundo o autor, a coisificação e a reificação.

Embora a reificação não se realize integralmente, há, sem dúvida, certo nível de alienação do espectador, e o objeto ganha cada vez mais proeminência na atualidade. Ao espectador é reservada uma posição de contemplação, como Debord (2002, p. 24) aponta:

[...] a alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte.

Se levarmos em conta que a vida se tornou altamente permeada pelo espetáculo, veremos que o capital, que era simbolizado pelo valor monetário, pôde se transformar em outro tipo de “moeda”, o espetáculo; não um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediada por imagens, como afirma Debord (2002). A produção de realidade, a partir das narrativas veiculadas na mídia, cria, segundo Baudrillard (2002), um mundo de “simulacro”, e cria-se uma aura de irrealidade, sem a necessidade da experiência vivida.

O círculo vicioso de produção e a reprodução dessa nova realidade são enfatizados por Debord (2002), que afirma que o espetáculo não é simplesmente um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens, e está no coração do modo capitalista atual. Ainda segundo o autor, o espetáculo compreendido em sua totalidade é

o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um suplemento do mundo real, uma decoração adicional; ele está no coração do não-realismo da sociedade real.

Schiller (1991) se refere a um espaço cultural proposto por enormes conglomerados como a Time-Warner, que produzem livros, programas de TV, filmes, livros, discos, parques temáticos, *shopping centers* e até dominam a arquitetura urbana de prédios. Em consequência, viveríamos, na sociedade contemporânea, sob o apelo constante da propaganda direcionada à colonização mercadológica absoluta dos indivíduos, ou seja, a constante tentativa de tornar nossas ações direcionadas a consumir através da captura de nosso desejo. Portanto, estaríamos a todo o momento estimulados a participar, pelas mais variadas formas, do mundo da imaginação. Isto está em perfeito acordo com idéia defendida por Debord (2002, p. 25), de que o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem.

Essa constante tentativa de captura do desejo estaria enraizada no mercado. São inúmeros os exemplos de como isso poderia ser feito. Por exemplo, a imagem que aparece em um anúncio publicitário, seja na contracapa de uma revista ou num comercial de TV, está ligada a uma ação que muitos gostariam de poder praticar ou ter coragem de praticar, mas para isso precisariam possuir algo como o passaporte para que isso aconteça. Se o comercial destina-se a vender um modelo de carro, esse passaporte dá ao telespectador a possibilidade de correr imaginariamente com o carro, sem limite de velocidade, em uma estrada. Diga-se, de passagem, que a estrada é maravilhosa e o carro tem “superpoderes”, como o de atrair a atenção de pessoas, escapar de congestionamentos, além de aparecer como elemento único, uma verdadeira jóia. Frequentemente aparece associado, em comerciais, a modelos fotográficos dentro dos padrões de beleza da moda ou a uma conhecida celebridade do cinema, televisão ou esporte. O comercial realça a idéia de sucesso, em que seu possuidor tem seu mundo completo de satisfação.

Outro exemplo seriam as celebridades. O valor mercadológico de uma celebridade está na sua capacidade de aparecer nos diversos meios de comunicação e ser identificada enquanto ideal a ser imitado. Celebridades frequentemente aparecem na mídia ostentando objetos de consumo desejados e cada vez mais estão associadas a eles e a um estilo de vida glamouroso, como se sua vida privada fosse a continuidade da vida de seu personagem notório, seja um artista ou uma pessoa pública. A celebridade realiza a função de dar ou obter *status* quando associada ao objeto a ser consumido ou a um estilo de vida, e, dessa forma, comercializa sua imagem e é em si um produto imagético a ser consumido.

Uma explicação de como a visibilidade ganhou proeminência em nossa sociedade é dada por Debord (2002, p. 142). O autor explica que um movimento de degradação aconteceu conforme o capitalismo foi se desenvolvendo. Para ele, a primeira fase da dominação da economia sobre a vida social trouxe, como consequência, o ideal de que toda realização humana leva à degradação de “ser” em “ter”. A presente fase da ocupação total da vida social pelos resultados acumulados da economia levaria a uma passagem generalizada de “ter” em “aparecer”, do qual todo o atual “ter” deve atrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda realidade individual tornar-se-ia uma realidade social diretamente dependente do poder social, e a realidade individual moldada pela realidade social.

Dentro dessa lógica, o espectador é como um cadáver, seu corpo está desabilitado e deve carregar os acessórios destinados a ele, tornando-se notório seu poder de consumo. Mais adiante argumentarei que algum espaço de resistência existe por parte do espectador, caso contrário não haveria qualquer possibilidade de se formar algum tipo consciência crítica frente à profusão de imagens, afinal cada indivíduo reage de determinada maneira às tentativas de captura por parte da publicidade e da indústria cultural. Além disso, há alguma forma de bem-estar proporcionada tanto pela contemplação das imagens quanto pelos produtos do mercado.

A indissociação entre o real e o virtual é também uma consequência do avanço da tecnologia. Em uma enorme e complexa rede emaranhada, a virtualidade e a realidade se misturam nos dias de hoje. As lojas de conveniência, de departamento, os supermercados, etc., exibem uma atordoante profusão de mercadorias e coisas que são celebradas nas campanhas publicitárias como itens a serem consumidos com uma aura de magia e divindade. Horkheimer e Adorno (1995, p. 74) explicitam como, através do cinema, as barreiras entre o real e o virtual são cada vez mais tênues. De acordo com os autores, a vida real está ficando indistinguível dos filmes. Os efeitos sonoros nos filmes, por exemplo, que muito ultrapassam a ilusão do teatro, não deixam espaço para a imaginação ou a reflexão por parte da audiência, a qual não tem a habilidade de responder dentro da estrutura do filme. O desvio da atenção do espectador leva à perda do fio da história, portanto esse tipo de filme força a criação de uma realidade que poderia ser equiparada ao real.

Esse processo é marcado pela crescente valorização da imagem, o mundo real vai paulatinamente se transformando em imagens simples, e estas se transformam em seres que parecem reais e motivações que podem se efetivar em um comportamento robótico. O espetáculo (DEBORD, 2002, p. 142), como uma tendência em fazer o indivíduo ver o

mundo, por meio de várias mediações especializadas, naturalmente encontra a visão a ser o sentido humano privilegiado, como o sentido do tato o foi em outras épocas; o mais abstrato, o mais mistificante sentido corresponde à abstração generalizada da sociedade atual.

Nessa mesma direção, Durham e Kellner (2001) consideram os diferentes tipos de mídia como espetáculos no sentido dado por Debord (2002) e, além disso, consideram a sociedade do espetáculo também como o vasto aparato institucional e técnico das sociedades contemporâneas que produzem mercadorias e eventos de mídia.

Castoriadis (1985) afirma que a alienação se manifesta para além do inconsciente individual e da inter-relação subjetiva que se coloca, no mundo social. Haveria, para além do discurso do outro, algo que causa uma sobrecarga, limitando a autonomia individual. Esse “algo” é o que se manifesta como massa de condições de privação e de opressão, como estrutura global solidificada, material e institucionalmente, de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência. Portanto, nenhuma autonomia individual poderia superar as conseqüências desse estado de coisas e anular os efeitos sobre nós, devido à estrutura opressiva da sociedade em que vivemos.

Como se daria a subordinação e a autonomia nos tempos atuais, em um sistema cada vez mais totalizante? Essa é uma pergunta que dificilmente conseguiríamos responder, e a dificuldade em respondê-la reside em parte no fato de que a sociedade nunca será totalmente transparente, os indivíduos que a compõem não podem ser transparentes consigo mesmos devido à existência de algum nível de inconsciência em relação a eles próprios, e porque o social é todos e não é ninguém (CASTORIADIS, 1985, p. 135). O social, para Castoriadis (1985), é o que nunca está ausente e nunca se apresenta como tal, portanto estamos mergulhados no social mas não podemos apreendê-lo. Esclarecer a relação entre indivíduos e sociedade não é operação fácil devido à ambigüidade envolvida na organização social:

Se os adultos se comportam de determinada forma, é porque foram educados de determinada maneira; se a religião deste povo possui tal conteúdo, isso corresponde à ‘personalidade base’ dessa cultura; se as relações de poder são assim organizadas, isso é condicionado por esses fatores econômicos ou inversamente etc. Esta redução causal não esgota o problema, mas faz apenas aparecer, no final, sua carcaça. Os encadeamentos que ela põe em evidência, por exemplo, são encadeamentos de atos individuais situando-se no quadro predeterminado, ao mesmo tempo de uma vida social já coerente a cada momento como totalidade concreta (sem o que não haveria comportamentos individuais) e de um conjunto de regras explícitas, mas também implícitas, de uma organização, de uma estrutura, que é um aspecto desta totalidade e ao mesmo tempo diferente dela. (CASTORIADIS, 1985, p. 61)

2.4 A RESISTÊNCIA FRENTE À INDÚSTRIA CULTURAL

A visão quase apocalíptica de uma sociedade opressiva e estruturada de tal forma que há pouca liberdade não é compartilhada por todos. Berman (1982, p. 35) vê como alternativa a possibilidade de nos aprofundarmos dentro da própria cultura vigente, uma cultura moderna vibrante que possibilitaria uma vida não tão carregada de amarras:

Se pudermos fazer nossa a sua visão e usar suas perspectivas para nos ver e ao nosso ambiente com olhos mais desprevenidos, concluiremos que há mais profundidade em nossas vidas do que supomos. Veremos a imensa comunidade de pessoas em todo o mundo, que tem enfrentado dilemas semelhantes aos nossos. E voltaremos a tomar contato com uma cultura modernista admiravelmente rica e vibrante que tem brotado dessas lutas; uma cultura que contém vastas reservas de força e saúde, basta que a reconheçamos como nossa.

A idéia de que vivemos em uma sociedade que não tem mecanismos eficientes de resistência à indústria cultural é contestada por alguns teóricos, que argumentam haver formas de resistência a ela (BARBERO, 1997). As diferentes maneiras que indivíduos e grupos se apropriam dos bens culturais midiáticos são complexas e envolvem a interpretação e a assimilação do conteúdo significativo produzido por essa indústria.

O fato de os sujeitos receberem ou estarem expostos a determinado conteúdo não dá a dimensão exata de como o significado daquilo a que eles são expostos é construído. Há uma construção efetuada pelos indivíduos e também uma inevitável transformação nos sentidos originariamente constituídos, a apropriação segue regras e padrões individuais ou de determinado grupo. Dessa forma, a configuração de forças entre as instâncias individuais e sociais e as experiências passadas do indivíduo seriam fundamentais para podermos refletir sobre os poderes midiáticos no processo de construção das diferentes identidades individuais.

Com a possibilidade de uma vivência de situações longínquas no tempo e no espaço proporcionados pela mídia e novas tecnologias presentes na cultura de massa, a individualidade e a coletividade podem se desenvolver de forma diversa do que seriam caso o indivíduo e seu grupo pudessem ter acesso apenas a experiências próximas no tempo e no espaço. A mistura das experiências, tanto locais quanto distantes fisicamente e

temporalmente, sujeita aos condicionamentos sociais, às experiências vivenciadas no universo familiar e escolar, não é necessariamente boa ou ruim.

Novas e variadas formas de identidade e estilos de vida vêm se desenvolvendo, e a promoção de novas formas de estar no mundo é feita através da mídia, existindo, no entanto, a possibilidade de indivíduos, em certa extensão mais autônomos no uso e interpretação dos produtos culturais, mas também ajudando a fragmentar a sociedade produzindo um crescimento da atitude individualista.

A luta entre as tendências de reificação e seu oposto acontece, mas ocorre algo como um equilíbrio, descrito por Castoriadis (1985, p. 27). Segundo esse autor, a tendência essencial do capitalismo é a reificação, mas esta nunca se realizará integralmente – caso isto acontecesse, caso os homens fossem transformados em coisas movidas pelas forças econômicas, o capitalismo desmoronaria. Desse ponto de vista, a reificação e a resistência das pessoas a ela são condições para que o capitalismo funcione:

Ele só pode funcionar na medida em que sua tendência profunda, que é efetivamente a reificação, não se realiza, na medida em que suas normas são constantemente combatidas em sua aplicação. A análise mostra que é aí que reside a contradição final do capitalismo, e não nas incompatibilidades de certo modo mecânicas, que apresentaria a gravitação econômica das moléculas humanas no sistema. Estas incompatibilidades, na medida em que ultrapassam fenômenos particulares e localizados, são finalmente ilusórias. (CASTORIADIS, 1985, p. 27)

Esse movimento de tentativa de dominação por parte da indústria cultural e de resistência a ela é descrito por Durham e Kellner (2001), para os quais os poderes dominantes empregam todos os meios e métodos que, indiretamente, submetem os indivíduos à manipulação, enquanto obscurecem a natureza e os efeitos das operações de dominação e subordinação. Sob essa ampla definição, o sistema educacional e as instituições sociais, assim como um infinito número de invenções de aparelhos portáteis, esportes, cultura de mídia, urbana e suburbana, arquitetura, *design*, são todos componentes integrais da sociedade do espetáculo. Mas também a resistência, por parte do indivíduo, a qualquer conteúdo que seja produzido pela indústria cultural se dá na forma como os sujeitos se apropriam das mensagens veiculadas pela mídia, pela propaganda direcionada ou por artefatos culturais. Cada indivíduo constrói sentidos particularizados ao consumir as mercadorias simbólicas, e para termos conhecimento da influência da indústria cultural sobre os indivíduos seria necessário observar as formas que os sentidos de cada indivíduo são mobilizados para apreender situações de

dominação (KELLNER, 2001). O problema é o que Schiller (1991, p. 330) chama de “espaço cultural totalizante” – esse espaço ilimitado de atuação da indústria cultural explica a dificuldade de estabelecer quem são as pessoas e as fontes de idéias e valores veiculados pela mídia com o poder de cooptar os indivíduos. Quem pode dizer quais os locais específicos dos quais os comportamentos individuais agora derivam?

Se focarmos apenas os indivíduos, veremos que cada um se apropria a seu modo de valores, idéias e formas simbólicas disseminados pela indústria cultural. A informação veiculada e o entretenimento transmitem valores e padrões de conduta variados, dando a possibilidade, aos sujeitos, de construírem suas identidades de maneira muito diversa. Cada pessoa se apropria a seu modo e em razão de sua trajetória de socialização, relações sociais e familiares. Portanto, não se pode afirmar categoricamente que uma cooptação absoluta dos indivíduos pela indústria cultural se concretize, pelo menos se acreditarmos que haja algum espaço para a sobrevivência do “sujeito”. Mas se focamos o âmbito social percebemos a face mais visível da dominação exercida pela indústria cultural.

No âmbito social, os indivíduos que estão em conformidade com a hegemonia do modo de vestir, os códigos da moda, comportamento e ideologia política produzem suas identidades dentro dos grupos dominantes, como membros de grupos sociais particulares (tais como os brancos conservadores da classe média norte-americana). Indivíduos que se identificam com as subculturas, como os *punks* ou os participantes do movimento *hip-hop*, têm aparência e agem de forma diferente daqueles dos grupos dominantes, e, portanto, criam identidades opositoras, definindo a si próprios contra os modelos estandardizados (DURHAM; KELLNER, 2001).

A indústria cultural rapidamente tenta cooptar as subculturas e os movimentos de protesto com o mesmo artifício que usa para cooptar os membros dos grupos dominantes. Os grupos de protesto são, muitas vezes, transformados em um modelo simbólico que remete à lógica do mercado. Dito de outra forma, “entram na moda”. Logo, produtos e condutas relacionadas a eles são comercializados como mercadoria simbólica associada a mercadorias que possam ser comercializadas.

Bem, por um lado temos os indivíduos que, de alguma forma, oferecem alguma forma de resistência à dominação exercida pela indústria cultural, embora não possamos precisar como isto se dá; do outro, no âmbito social, tal resistência parece ceder cada vez mais rapidamente. Cada vez mais assistimos a uma homogeneização cultural. O quadro se torna preocupante na medida em que novas gerações são gradativamente mais

bombardeadas por artefatos da indústria cultural, o que poderia ser creditado a uma possível maior suscetibilidade das subjetividades infantis aos estímulos midiáticos.

2.5 AS INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS E A INDÚSTRIA CULTURAL

A sociedade moderna vem, cada vez mais, se modificando, e o modo de vida das pessoas vem sendo permeado por novas possibilidades de trabalho e entretenimento. A cada dia mais bens culturais são produzidos, e a circularidade da informação permeia uma nova configuração social, regulada por um universo cultural amplo, diversificado e fragmentado.

As sociedades, como as espécies, necessitam reproduzir-se para sobreviver, e a cultura cultiva atitudes e comportamentos que predispõem as pessoas a consentir e a estabelecer formas de pensamento e de conduta onde os indivíduos estão integrados em um sistema socioeconômico específico (DURHAM; KELLNER, 2001). O que podemos afirmar é que há relação estreita entre a cultura e a economia.

A cultura baseada na imagem suplanta, dia a dia, a cultura literária anteriormente dominante. Devemos fazer uma análise crítica da cultura imagética que nos cerca, entendida aqui como a cultura produzida pela indústria cultural. Cultura no sentido amplo do termo empregado por Durham e Kellner (2001) para definir os artefatos culturais que ocupam lugar proeminente em nossa sociedade.

Instituições tradicionais de socialização dos indivíduos como famílias e escolas, conjuntamente com uma nova instituição que é a mídia moderna, coexistem e desempenham importante papel na formação da criança no mundo contemporâneo. Essas instituições são instâncias socializadoras que também mantêm algum grau de dependência umas das outras, em uma forma dinâmica e permanente de relação. Na relação de sujeitos particulares são arranjadas as forças e é forjado o equilíbrio que configura o quadro atual do modo de vida das pessoas.

A relação que se dá entre os diferentes agentes, como a escola, a família, a mídia e os indivíduos particulares é dinâmica e criada pelo conjunto de seus integrantes a partir de seus recursos e trajetórias particulares, em uma dinâmica criada pela relação que esses sujeitos constroem na totalidade de ações e experiências, objetivas e subjetivas, que mantêm uns com os outros. Deve-se ressaltar que, por possuírem naturezas específicas, cada

agente socializador é responsável pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si.

Os agentes socializadores podem atuar de forma aliada, o que leva a uma continuidade, ou de forma antagônica, o que acarreta rupturas. As instituições socializadoras como a escola, a família e a mídia não são necessariamente antagônicas, e existe uma relação de interdependência entre esses agentes da socialização. De outra forma não seria possível a existência conjunta destes enquanto configurações que determinam uma grande variedade de experiências de socialização.

As diversas instituições socializadoras às quais me refiro têm em comum a ação de buscar a formação e modelar a estrutura de pensamento dos indivíduos ao difundir uma concepção de mundo a partir de uma gama variada de formas simbólicas (KELLNER, 2001).

As novas tecnologias da informação e comunicação presentes no dia-a-dia e acessíveis à grande maioria das pessoas parecem ter papel cada vez mais preponderante na formação da criança. No entanto, as generalizações sobre os efeitos negativos das mensagens midiáticas não abordam a complexidade da apropriação dos conteúdos dos produtos da indústria cultural. Além disso, a crítica com ênfase excessiva na dimensão da produção midiática desconsidera, muitas vezes, a variedade do universo familiar e escolar da contemporaneidade e reduz os indivíduos a meros receptáculos de idéias ou simples consumidores de cultura. Fatores como a segmentação do mercado, a diversidade de estilos de vida, não raro são desconsiderados. Penso que a variedade de usos e apropriações das mensagens parece ser mais adequada para pensar a realidade cotidiana dos indivíduos e, em especial, da criança.

Teóricos como Giroux (1995) e Kellner (2001) argumentam que as tecnologias da informação e da comunicação estão em compasso com a ação da indústria cultural. Gradativamente, essa indústria vem buscando capturar a atenção da criança através de apelos midiáticos voltados ao consumo. A cultura da mídia ajudaria, assim, a fornecer parte do material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, ajudando a modelar a visão prevalecente de mundo e de valores (KELLNER, 2001).

Giroux (1995) e Kellner (2001) acreditam que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em áreas de lazer como *shopping centers* e parques de diversão. Para Giroux (1995), ao examinarmos a cultura

infantil veremos que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e ao que significa ser um cidadão não estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura. O autor denomina esse processo de *pedagogia cultural*, referindo-se à idéia de que a educação ocorre em vários locais sociais, incluindo a escola e outros locais pedagógicos como a televisão, o cinema, áreas de lazer e outros.

Nessa perspectiva, a indústria do entretenimento participa ativamente do processo educativo, não se restringindo apenas a fazer circular mercadorias; ela deliberadamente faz uma tentativa no sentido de protagonizar uma pedagogia cultural movida por interesses comerciais e promover uma estética específica destinada a proporcionar, acima de tudo, prazer. Isso não quer dizer que não haja resistências a esse processo por parte de indivíduos e de algumas instituições como, por exemplo, a Igreja. No entanto, a pedagogia cultural tende a se impor sobre a vida privada e pública de crianças, jovens e adultos (COSTA, 2004) na medida em que a tecnologia avança, pela própria presença constante dos artefatos culturais no cotidiano das pessoas e conseqüente naturalização dessa presença.

Em uma tentativa de compreensão do papel da indústria cultural nos tempos atuais e de sua influência na formação das crianças, me proponho, com esta pesquisa, a fazer uma reflexão sobre os artefatos culturais criados por essa indústria que, intencionalmente ou não, atingem o público infantil, e da forma como esses artefatos são percebidos por professores em uma instituição escolar.

Um artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si; ao associar o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural (FABRIS, 2001). Nesse sentido, cada vez mais se discute a centralidade dos artefatos culturais na constituição de identidades infantis. Esses artefatos estão cada vez mais presentes no dia-a-dia da criança, inclusive no contexto escolar, e a escola deve discutir a sua influência sobre os futuros cidadãos, pois, não deixando de ser uma instituição do saber e da produção do conhecimento, a escola ainda desempenha importante papel na formação da criança, embora não detenha mais o monopólio das referências identitárias (DUBET, 1996).

2.6 A ESCOLA FRENTE À INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL

Considerada ainda como instituição que tem papel central na formação da criança, a escola reflete, em seu interior, uma complexidade de interesses intra e extra-escolares e tem dificuldade em conciliar as suas funções sociais, especialmente a de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho. Isto, de certa forma, já é esperado, pois, como salienta André (1997), o processo de socialização não é tão determinístico ou mecanicista como se poderia imaginar. Da mesma maneira como a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa *praxis*, vê refletidas no seu dia-a-dia todas essas e outras contradições sociais.

Hoje a escola funciona mais como forma de assistência social do que como instituição que visa educar, qualificar e socializar os indivíduos. Se quisermos mudar essa realidade devemos ajudá-la a buscar maneiras de usar a cultura e de relacionar-se com ela, aproveitando as oportunidades de um trabalho pedagógico de transmissão cultural.

As questões que envolvem o poder da indústria cultural podem e devem ser tratadas no âmbito escolar. Fischer (2001, p. 56) aborda o problema da crescente influência dessa indústria sobre as novas gerações e afirma que essa questão deve ser abordada do ponto de vista educacional, pois hoje, segundo a autora, é necessário que os professores pensem a mídia também como espaço de formação das gerações mais jovens. Para tanto, a escola deve ter uma ação de inserção da educação voltada à compreensão da cultura de massa. Fischer propõe que uma prática didática do entendimento da mídia deva ser alvo constante de reflexão no ambiente escolar, e argumenta que a simples separação entre o que é educativo e o que seria meramente um produto de diversão, de informação ou de publicidade presente na mídia, embora exista e deva ser identificada, merece ser problematizada, sendo necessário nos perguntarmos sobre os modos pelos quais qualquer produto de mídia também pode constituir-se um elemento formador das pessoas. Portanto, a reflexão que a escola deveria instigar em todos os membros que a formam é no sentido de esclarecer quais as contradições existentes no modo de vida atual, quais as relações que carregam contradições e como essas relações imprimem movimento aos fenômenos de massa, quem seriam os detentores do poder em uma sociedade cada vez mais complexa e de que forma esse poder é exercido através da mídia, sem deixar de levar em conta que os fenômenos são multideterminados.

Refletir sobre o que é a mídia em uma cultura de massa não é tarefa fácil. MacDonald (apud BRETON; PROULX, 2002, p. 135) alerta que, no contexto da cultura de massa, qualquer senso crítico poderia desaparecer e ela acarretaria a homogeneização dos conteúdos e implicaria na destruição dos valores que servem de padrão para os juízos de gosto. Os indivíduos perderiam, assim, sua capacidade de avaliação, se tornariam incapazes de fazer juízos críticos a respeito dos elementos culturais nos quais estão imersos. Essa situação permitiria a emergência de estratégias demagógicas por parte dos difusores em face das massas de consumidores não-críticos: estes seriam incapazes de discernir entre, de um lado, a qualidade de certos produtos culturais de conteúdo original e informativo e, de outro, a pobreza cultural de outros produtos cuja mediocridade se encontraria camuflada no revestimento midiático e no brilho espetacular. Esse parece ser um dos piores prognósticos para o futuro das sociedades em tempos de globalização.

A educação ainda detém papel preponderante na construção da sociedade. O educador, em minha opinião, deve buscar uma síntese que integre, em uma mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Dadas essas características e prerrogativas por parte do educador, a criança poderá ser educada levando-se em conta o panorama sócio-histórico e considerando-se uma análise do caldo cultural no qual estamos imersos – afinal, como afirma Debord (2002), a cultura tem papel preponderante na formação da criança.

A escola, através a educação para a mídia, pode possibilitar a leitura dos processos pelos quais a indústria cultural e os artefatos culturais por ela produzidos podem ser analisados e discutidos; pode possibilitar uma leitura mais apurada da forma como são criados personagens e figuras modelares de conduta e comportamento e subjetivação. Dessa forma, poderemos criar formas alternativas de resistência a essa crescente massificação de desejos que a mídia nos entrega prontos e acabados. A discussão a respeito da educação para a mídia será aprofundada no próximo capítulo.

3 CULTURA INFANTIL, A ESCOLA E A MÍDIA

O máximo de consumo, de poderio ou de santidade não são objetivos inatos à criança, é a cultura na qual crescerá que lhe ensinará que ela tem ‘necessidade’ disso. (Guy Debord)

Neste capítulo discuto a estreita relação entre a mídia, a sociedade de consumo e a infância, destacando o poder da propaganda e da televisão na sociedade atual e qual poderia ser, nesse cenário, o papel da educação para a mídia.

A mídia é uma força crescente na sociedade atual, o que faz com que mereça ser discutida amplamente devido ao seu poder e à sua influência sobre as novas gerações. O crescimento da importância da mídia na sociedade moderna tem sido proporcionado por um conjunto de fatores, e um desses fatores tem sido o constante desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas, o que acarretou o surgimento de novos tipos de mídia e aparatos tecnológicos com preços mais acessíveis aos consumidores.

A proliferação das tecnologias de mídia combinadas com a mudança do *status* social das crianças mostra que estas não podem continuar a ser consideradas como tradicionalmente o foram, pois as mudanças ocorridas na sociedade representam, ao mesmo tempo, novos perigos e novas oportunidades para crianças e jovens. Por se desenvolverem de forma diferente dos padrões que conhecemos, as crianças de hoje se subjetivam de maneira desconhecida por nós.

A formação e o desenvolvimento da cultura jovem e, mais recentemente, da cultura infantil são indissociáveis das operações da mídia moderna. Esta, segundo Linn (2006), trata as crianças como “consumidores-chave”, e as preferências e gostos infantis criados pela indústria do entretenimento são frequentemente colocados como tendência de consumo para os consumidores em geral. Linn afirma que, de acordo com os fabricantes de brinquedos, a prova da crescente sofisticação infantil está nas estatísticas, que mostram que elas abandonam os brinquedos tradicionais cada vez mais cedo, trocando-os por videogames e ícones da cultura *pop*.

Em consonância com Linn (2006), Fávaro (2001) infere que a cultura produzida pelas crianças, a “cultura infantil”, que chega até nós através de suas representações, tem sofrido forte influência dos artefatos culturais da mídia. Segundo a autora, a industrialização dos brinquedos reforça a influência da mídia nas brincadeiras infantis –

tudo seria então mediado pela indústria cultural, e a exploração comercial estimularia o consumo, alimentando sonhos e criando necessidades.

Em seu estudo, Linn (2006), revela que *Teletubbies* foi a primeira série televisiva dita educacional para crianças de apenas um ano de idade, originalmente produzida na Inglaterra e lançada nos EUA acompanhada por brinquedos e acessórios, em 1998. A autora afirma que os profissionais de *marketing* promoveram, assim, o reconhecimento de marcas mesmo antes de os bebês poderem falar, o que significa que todas as faixas do mercado estão ocupadas. O propósito das empresas seria o de que, do berço ao final da vida, as pessoas fossem acompanhadas pelas marcas. Embora sejam os pais que compram as marcas, crianças podem desenvolver sentimentos positivos a respeito de logos e personagens, e, dessa forma, elas pedirão produtos decorados de maneira semelhante à medida que suas habilidades verbais evoluírem, já que foram condicionadas e associam as imagens de personagens vistos na TV desde o berço às roupas e brinquedos.

Na mesma linha de raciocínio, Jameson (1996) afirma que a interpelação midiática associada ao consumo não deixa ninguém fora de sua dependência, oferecendo versões originais, réplicas elaboradas e imitações baratas de suas mercadorias. Todos podem, por uma via ou outra, ter acesso aos bens de consumo que são disseminados pelos meios de comunicação.

Vemos que o mercado da cultura infantil, como ocorre em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, no qual diferentes interesses sociais, econômicos e políticos estão em jogo. Frequentemente, crianças são concebidas como inocentes e desprotegidas frente à influência da mídia e, ao mesmo tempo, são consideradas como “espertas” frente às novas tecnologias. De fato, fica cada vez mais difícil controlar o acesso das crianças à mídia, pois o aumento do seu acesso aos novos dispositivos tecnológicos e a falta de políticas reguladoras que controlem a mídia parecem tornar cada vez mais ineficazes quaisquer tentativas de controle por parte de pais e educadores.

A mídia digital e a internet aumentaram significativamente o potencial de participação política ativa de indivíduos, mas também criaram possibilidades de escolha (FÁVARO, 2001). Nesse novo contexto, precisamos de iniciativas que tragam as informações necessárias sobre as novas tecnologias e sobre a influência da mídia, pois assim poderemos estabelecer novas formas de ensino e aprendizagem e promover novas formas de expressão cultural. Além disso, precisamos lutar para que a educação para a mídia seja reconhecida como direito das crianças.

3.1 ESCRITA X IMAGEM

A escola tem sido constantemente denunciada como uma instituição conservadora e anacrônica. Freinet (1974) prenunciava o que muitos constataam nos dias de hoje ao perguntar se subsistiriam, na escola, as lições, os braços cruzados, as memorizações, os exercícios mortos, enquanto fora dela haveria uma avalanche de imagens, de ilustrações e de filmes. Essa resistência a mudanças é colocada por Fabris (2001, p. 91) como se a escola estivesse em um espaço e tempo do passado e do futuro, mas nunca do presente, ou seja, seria como se ela vivesse em um passado tentando preparar os alunos para o futuro, sem que fosse possível viver nem mesmo o presente.

Na perspectiva de Ferrés (1996), a escola teria perdido o trem da história, ou pego o caminho errado, e, como um veículo, não pode alcançar as velocidades que a vida social impõe hoje. Assim, nossa visão do mundo, da história e do homem estaria intimamente ligada à visão imposta pelos meios de comunicação, e a escola simplesmente não se dá conta disso. O autor alerta para o fato de que alguns professores estão conscientes das contradições, e que a maioria considera que é grande a eficácia dos meios de comunicação de massa, porém, ao mesmo tempo, nega-se a incorporá-los na escola para que o processo de ensino aperfeiçoe a aprendizagem.

Na mesma direção, Capparelli (2001) salienta que, há alguns anos, a escola simplesmente recebia crianças para educar. Hoje, ela recebe crianças telespectadoras para educar. Quando chegam à escola, as crianças já passaram, e continuam a passar, alguns anos de suas vidas em frente à televisão. Já os professores não conseguem dar conta de vários conteúdos devido ao tempo escasso, apesar da recente flexibilização curricular, nem de educar para a mídia. Para esse autor, as discussões sobre televisão poderiam ser incorporadas ao currículo existente e os professores deveriam incorporar um pouco da gramática audiovisual para poder ensiná-la.

Gradativamente, as formas de comunicação migraram da cultura gráfica para a cultura do audiovisual, muito mais atrativa; no entanto, a escola continua a priorizar as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita (FÓGLIA, 2004).

Acredito que as transformações trazidas pelas novas tecnologias e um novo estilo de vida surgido após essas transformações deixaram a escola em posição de grande dificuldade para acompanhar as mudanças na família, nas relações de trabalho e a maior quantidade de informação disponível. Muitas vezes, são os alunos que trazem novas

informações para a sala de aula, obtidas na internet, em periódicos, na televisão, porém o método de ensino tradicional não prepara os professores para isso. A saída mais fácil para a escola parece ter sido a de agarrar-se ao passado, preservando as antigas técnicas de ensino, fechada a muitas das mudanças. Essa separação entre o tempo presente e a escola, seu anacronismo e a falta de conexão entre a nova sociedade e a escola é patente:

Olhemos para a escola e para o mundo fora dela: algo parece desconectado [...]. Porém, lá fora, é o presente que nos desafia e determina nosso cotidiano a cada momento, como a queda da bolsa de valores, as novas relações de emprego que estão se estabelecendo em decorrência das novas tecnologias. São visíveis as alterações nas relações da intimidade e nas formas de expressão da sexualidade, bem como a sociedade passa a constituir-se de novas configurações familiares. (FABRIS, 2001, p. 91)

Nos dias de hoje existem canais educativos na televisão que podem ser acessados na escola, e novos tipos de dispositivos eletrônicos que podem ser usados para auxiliar no processo de alfabetização. Todavia, apesar da alfabetização ser um processo cultural e social, no qual participam todos os códigos de linguagem, prioriza-se a escrita. Segundo Kellner (1995), a pedagogia moderna está organizada em torno de livros e do objetivo da aquisição de uma alfabetização em leitura e escrita, centrando sua noção de educação e alfabetização no desenvolvimento de habilidades que são essencialmente aplicáveis à cultura impressa. Ainda segundo o autor, os educadores conservadores lamentam o declínio desse tipo de alfabetização impresso e prescrevem currículos e métodos educacionais tradicionais como a solução para esse declínio, apelando em favor de um retorno aos grandes livros, aos cânones estabelecidos e aos métodos tradicionais de alfabetização.

Alguns autores, como Postman (apud KELLNER, 1995, p. 108), argumentam que, acompanhando a nova cultura da imagem, há um declínio dramático na taxa de alfabetização, uma perda das habilidades associadas ao argumento racional, ao pensamento linear e analítico e ao discurso crítico e público, como se fosse impossível fazer a união da cultura visual e da escrita.

Por outro lado, Fóglia (2004) defende que a relativização dos papéis que cabem à leitura e à imagem deva ser feita, pois entende que a leitura não está em contraposição às capacidades cognitivas proporcionadas pelo audiovisual. Para ela, o que aconteceu foi que o livro perdeu o papel central na cultura ao conviver com o hibridismo das mensagens e do imaginário, que foram se desenvolvendo em função da complexidade alcançada pelas sociedades atuais, sendo que a leitura exige atitude de concentração, enquanto

a imagem exige atitude apenas de contemplação. Assim, seria mais fácil aprender pelas imagens, sejam as da televisão, as do computador ou as dos games, do que pelos livros.

A questão permanece em aberto, porém a escola não pode permanecer alheia às mudanças acontecidas no estilo de vida das pessoas devido às novas tecnologias. Fischer (2001) aponta que as percepções de tempo e espaço se alteram com cada tecnologia, especialmente as de comunicação e informação. A palavra escrita e a imprensa, por exemplo, convidam a experimentar a linearidade do tempo histórico, enquanto as imagens da televisão e o manuseio do controle remoto impelem a perceber e a sentir a vida e a nós mesmos como fragmentação, como eterno presente e, conseqüentemente, há uma ausência de fronteiras geográficas.

Mas, por que a escola permanece atrelada a velhas técnicas enquanto o mundo fora dela se modifica constantemente, sendo a vida das pessoas invadida mais e mais pela imagem? É perceptível que a imagem vem, cada vez mais, ocupando espaços, estando presente na vida cotidiana das crianças. Muitas têm acesso a mini computadores, videogames, telefones celulares e uma infinidade de brinquedos eletrônicos. Em muitos lugares públicos, como salas de espera de consultórios e hospitais, em aeroportos, rodoviárias, supermercados e terminais de ônibus, o rádio e a televisão estão presentes. Os *outdoors* e anúncios publicitários, as vitrines de lojas de roupas cada vez mais sofisticadas e atrativas aos olhos estão por toda parte, mas a imagem parece não ter sido devidamente encarada pela escola como uma realidade presente e que não pode mais ser evitada – talvez por ser considerada tradicionalmente no Ocidente, como afirma Wolton (2001), como objeto menos digno de interesse do que a escrita. As desconfianças do discurso religioso em relação à idéia de representação, o temor da fotografia, depois o temor do cinema fazem da história da imagem, fixa e depois animada, o duplo menor, ou desvalorizado, da história do texto e mesmo da palavra.

Pensar a imagem como linguagem implica pensá-la em sua materialidade específica o não-verbal. A tentativa de “traduzir” a imagem em palavras acaba por reduzir seu caráter significativo. A chave para fugir desse problema é a constatação de que “é a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua co-relação com o verbal” (SOUZA apud MENDONÇA, 2002, p.43).

Podemos supor que a atitude de desprezo frente à cultura visual, que leva alguns a ignorar o avanço tecnológico como fator de influência sobre os indivíduos, não afeta a proliferação massiva da cultura audiovisual e não muda em nada o fato de que as imagens e sons veiculados pelos diversos tipos de mídia são, cada vez mais, parte integrante da vida dos

estudantes. Por outro lado, muitos intelectuais têm alertado para a necessidade de pensar a indústria cultural e a crescente proliferação de imagens, e essa é uma atitude que a escola deveria adotar sem por isso abandonar a cultura escrita.

3.2 O MECANISMO DE IDENTIFICAÇÃO E A MÍDIA

Do ponto de vista psicanalítico, a identificação é a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem. As imagens têm importância para o ser humano desde muito cedo, antes mesmo que ele comece a falar. O sentido pleno do termo imagem, em psicanálise, remete à relação do sujeito com as identificações formadoras do *eu*. O que é próprio da imagem é o investimento pela libido, quer dizer, aquilo pelo qual um objeto se torna desejável. Em todo processo de inserção e reconhecimento do sujeito nos laços sociais, sua identificação fundamental supõe a relação com a imagem.

O acesso a uma imagem implica a identificação no duplo sentido do termo, isto é, o de reconhecer sua própria forma e o de assimilar o que reconhece. Freud (1969) problematizou a relação do ser humano com a imagem através da teoria do narcisismo, na qual encontramos, inicialmente, uma concepção energética da libido, uma elaboração da economia libidinal, isto é, do movimento de investimentos e desinvestimentos da libido nos objetos.

Segundo Freud (1969), a concepção estrutural do narcisismo designa uma ação psíquica capaz de constituir o ego como unidade psíquica. Lacan (1998) retomou a questão do narcisismo na teoria do estágio do espelho. Esse estágio designa o processo de formação do *eu* através da identificação do sujeito *infans* com a própria imagem especular, ou seja, com a *gestalt* visual de seu corpo. De forma enfática, Lacan afirma a preferência pela imagem no ser falante, a ponto de chegar a ser submisso à sua imagem.

O imaginário tem relação com a idéia de que o ego, inicialmente, é um outro, constituindo-se basicamente do registro psíquico correspondente ao ego no sentido do *eu* do sujeito, que provém da imaginação, com a capacidade de representar coisas em pensamento, independentemente da realidade.

Veschi (2007), apoiando-se nos postulados de Lacan, afirma que a identidade se desenvolve misturando tendências e condições do sistema anímico, e a subjetividade se constitui e se sustenta com base no enlaçamento de três dimensões

topológicas: a dimensão do imaginário, a do simbólico e a do real, designando, respectivamente, a relação do ser falante com o significante, com a imagem e com o objeto.

O real, para Lacan (1998), é aquilo que sobra como resto do imaginário e que o simbólico é incapaz de capturar. O real é o impossível, o que não pode ser simbolizado e que permanece impenetrável ao sujeito do desejo, para quem a realidade tem uma natureza fantasmática. Talvez aqui comece o virtual, já que faz parte do real humano e, por essa razão, o processo de virtualização atual, de alta tecnologia, não nos é de todo estranho. Porque desde sempre somos virtuais: com nossa linguagem, com nossas instituições e nossos artefatos.

Como um desdobramento da evolução tecnológica, as máquinas dinamizam a virtualidade, que tem como uma de suas características a alteração das dimensões temporais:

As máquinas só produzem máquinas. Isto é cada vez mais verdadeiro na medida do aperfeiçoamento das tecnologias virtuais. Num nível maquinal, de imersão na maquinaria, não há mais distinção homem-máquina: a máquina se situa nos dois lados da interface. Talvez não sejamos mais que espaços pertencentes a ela – o homem transformado em realidade virtual da máquina, seu operador, o que corresponde à essência da tela. Há um para além do espelho, mas não o além-tela. As dimensões do próprio tempo confundem-se no tempo real. E a característica de todo e qualquer espaço virtual sendo de estar aí, vazio e logo suscetível de ser preenchido com qualquer coisa, resta entrar, em tempo real, em interação com o vazio. (BAUDRILLARD, 2002, p. 98)

A origem da confusão entre real e virtual está tanto no mecanismo de identificação do *eu* que dá origem ao imaginário quanto na própria natureza do real, entendido como o real descrito por Lacan (1998). Ambos, real e imaginário, compõem o substrato para a formação do virtual, que é, muitas vezes, mediado pelo texto ou pela palavra, entendidos por Lacan como o simbólico. A origem comum de real e do virtual favorece a confusão entre ambos, gerando no espectador sensação de realidade quando exposto ao virtual.

Já o simbólico se refere à ordem pré-estabelecida, na qual o ser humano já se encontra quando nasce, que é de natureza simbólica, ordem essa estruturada como um sistema simbólico, como a linguagem, regras matrimoniais, relações econômicas, artes, ciência, religião.

Ao pensar a função do imaginário e o uso das imagens propagadas pela mídia, Veschi (2007) afirma que há, em muitas produções, tentativa de fazer com que o espectador se *identifique* com os personagens no sentido psicanalítico do termo, ou seja, as trajetórias, angústias e façanhas proporcionariam um investimento libidinal por parte do

espectador, estimulando a função do imaginário. Isso explicaria o porquê de as narrativas em filmes e desenhos animados destinados ao público infantil prenderem a atenção dos espectadores. Haveria identificação das crianças com os heróis das histórias narradas. E isso suscita a pergunta de quais seriam as razões para que a mídia se utilize desse tipo de subterfúgio.

De forma semelhante, Fischer (2006), aponta que a TV ativa um mecanismo de identificação, mas isso não ocorreria em uma relação direta de causa e efeito entre a imagem mostrada e um comportamento. Assim, para que o mecanismo de identificação seja explicitado seria necessária uma sondagem minuciosa do discurso e do comportamento dos indivíduos. A moda parece ser, em minha opinião, uma das formas mais detectáveis desse mecanismo de identificação, dado que o comportamento de determinado indivíduo de vestir roupas ou acessórios similares a determinado personagem o equipara, pelo menos no plano das imagens, ao personagem.

A possível identificação entre personagem e telespectador favoreceria a indistinção entre fantasia e realidade, segundo Fischer (2001), que aponta a presença de elementos mitológicos na TV como o *instrumento mágico* de transformação do real/imaginário. Na TV e no cinema, como já havia sido apontado por Campbell (1980), haveria, segundo essa autora, uma concepção mítica do tempo, o que tornaria possível, na instância do imaginário, como concebido pela psicanálise, a eternidade do homem, dos heróis televisivos e dos personagens de desenhos infantis.

Aproximando-se da idéia da pedagogia cultural de Giroux (1995), Fischer (2006, p. 7), chama de “dispositivo pedagógico da mídia” a forma como esta participa da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações – enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, propondo-lhes modos de ser e estar na cultura. No entanto, a idéia de identificação do espectador com o personagem e, em consequência, com os produtos que este consome, não leva em consideração alguns aspectos como a resistência, por parte daquele, frente ao que lhe é proposto e à variedade de conteúdos e formatos que se propagam na mídia.

Há diversos focos de resistência à realidade estabelecida pela mídia apoiada na tecnologia. As pessoas podem resistir e “sintomatizar ou exacerbar” aquilo que essa realidade estabelece. Mas a resistência não se manifesta necessariamente na forma de oposição, pode se manifestar na exacerbação daquilo em relação ao qual resiste. Existem, por exemplo, resistências internas ao próprio sistema na forma de piratarias, *hackers*, *crackers*,

etc., e resistências externas através daqueles que não podem ou não se interessam em participar dessa realidade.

Além das formas de resistência citadas, há o fato de que não se pode afirmar que todo conteúdo veiculado na mídia almeja alcançar o espectador de forma a convertê-lo em consumidor. Mas todo conteúdo veiculado visa prender a sua atenção e estimula o consumo desse conteúdo na forma de imagem ou som.

Existe uma infinidade de conteúdos veiculados nos diversos formatos de mídia, e dado conteúdo pode ter motivação política; outro, pode almejar a conscientização para dado problema social, caso das campanhas publicitárias governamentais; outros conteúdos podem ter cunho religioso, e assim por diante. Entretanto, o espectador, aqui entendido como aquele que assiste, é, *a priori*, um consumidor, se considerarmos que a função que ele exerce é a de consumir imagens e sons.

3.3 A VIOLÊNCIA NA MÍDIA

Além de tornar tênue a distinção entre fantasia e realidade, uma determinada ética do herói é apontada por Fischer (2006) como presente na maioria das produções cinematográficas na forma de narrativa implícita que, em filmes e outros gêneros de ficção, leva, muitas vezes, à idéia de que o “bandido” é punido pela violência e o “mocinho”, mesmo que a pratique, o faz de forma legítima e, portanto, é inocente. Em produções fictícias, a justiça é praticada pelo herói ali mesmo, mas a violência praticada por ele não é alvo de questionamento, pois leva à idéia de justiça.

O tipo de violência que é mais debatida em relação à mídia e, portanto, tem o *status* de violência dominante na mídia, é aquela que é visível. São retratados assassinatos, acidentes de veículos, guerras e massacres. No Brasil, por exemplo, existem vários programas televisivos e radiofônicos referentes ao que ocorre na área da segurança pública. Esses programas são veiculados inclusive durante o período diurno, o que facilita o acesso das crianças aos seus conteúdos. Nesses programas, pessoas aparecem baleadas, acidentadas, presas pela polícia ou aviltadas, ou são relatados fatos que englobam outros tipos de violência que estão enraizadas na cultura como o racismo, o sexismo e a falta de representação de classes sociais, minorias étnicas ou lingüísticas e mesmo das crianças.

Em relação ao poder das imagens de violência veiculadas na televisão, Linn (2006) argumenta que as crianças que vêem muita violência estão mais propensas a enxergá-la como uma maneira eficaz de resolver conflitos. Ou seja, as crianças expostas à violência estão mais propensas a acreditar que atos de violência são comportamentos aceitáveis, e assistir a atos de violência pode levar a uma dessensibilização à violência na vida real e diminuir a probabilidade de que essa pessoa defenda uma vítima quando a violência acontecer. A violência de entretenimento também é condenada pela autora, que acredita que esse tipo de violência alimenta a percepção de que o mundo é um lugar violento e cruel, portanto assistir à violência aumentaria o medo de se tornar vítima da violência e, como resultado, teríamos um aumento do comportamento autoprotetor e desconfiado. Além disso, a autora afirma que assistir à violência pode levar à violência na vida real, pois crianças expostas à programação violenta quando muito novas teriam tendência maior a comportamentos agressivos e violentos quando adultos do que crianças que não são expostas. Essas afirmações se apóiam em uma declaração conjunta sobre a violência na mídia, no ano de 2000, publicada pela Academia Americana de Pediatria, a Associação Americana de Psicologia, a Academia Americana de Psiquiatria Infantil e Adolescente, a Associação Americana de Médicos de Família e a Associação Americana de Psiquiatria. Ao revisarem mais de mil estudos realizados em mais de trinta anos, reportaram o consenso na comunidade de saúde pública americana de que “assistir à violência de entretenimento pode levar a um aumento em atitudes, valores e comportamentos agressivos, especialmente nas crianças”, identificando vários efeitos mensuráveis e ressaltando que a mídia é fator de contribuição, e não a única causa do comportamento violento (LINN, 2006, p. 153).

3.4 A PUBLICIDADE

Veschi (2007) argumenta que a publicidade se vale dos mecanismos de identificação descritos anteriormente, dos quais a mídia se utilizaria. Dessa forma, a publicidade demonstraria, segundo o autor, como as necessidades humanas são criadas, formadas e deformadas pela ação das palavras e das imagens sobre os indivíduos. Assim, os anúncios publicitários, sempre ricos em promessas de felicidade, estabeleceriam associação entre o objeto divulgado, a sua posse e a satisfação de anseios de toda ordem, a saber, a

vontade de poder, de prestígio, de reconhecimento e de todo tipo de vaidade que promove a ilusão de completude, como apontam Breton e Proulx (2002, p. 108):

Os trabalhos recentes de Antoine Hennion e Cécile Maedel, com base em observações etnológicas das práticas dos publicitários, mostram que atualmente os publicitários não têm mais a tendência de separar o produto de sua imagem. Torna-se impossível separar as características técnicas do produto de seus caracteres significantes ‘porque tudo, do marketing ao condicionamento, passando pelos testes, pela mídia da concorrência e pela mobilização interna da empresa, funciona sobre o duplo registro do objeto: coisa, mas para alguém’. O Objeto a ser vendido não se apresenta, portanto, em seu local de origem (a fábrica) como um ‘produto acabado’ em torno do qual o publicitário teria apenas que desenhar uma aura significativa: o objeto, no início, aparece mais como um embrião que cada um dos especialistas da cadeia do trabalho publicitário poderá modificar ao sabor de estratégias de marketing e de publicidade privilegiadas. O nome, a forma, as características do produto poderão se modificar ao longo do processo pelo qual os publicitários tentarão fazer com que ele se torne ‘objeto de desejo’ para categorias de consumidores eventuais.

Mas, para que essa engrenagem funcione, seria necessário o uso de imagens capazes de seduzir e influenciar o consumidor. A eleição dessas imagens-referência não se dá conforme as leis do sujeito do desejo, ou seja, a singularidade de cada um, mas conforme as leis do mercado, os interesses soberanos do capital, que devem valer igualmente para todos.

Se considerados os interesses do mercado, uma simbiose se estabelece entre publicidade e as mídias de massa (BRETON; PROULX, 2002). Os investimentos publicitários constituem o principal suporte econômico do sistema de difusão e representam uma função determinante na própria evolução das mídias. Os conteúdos midiáticos apresentam-se como realidade de dupla face, onde a mercadoria é, ao mesmo tempo, produto e finalidade, e o público uma mercadoria nesses termos, ou seja, é produto e finalidade. Isso em um contexto comercial que engloba e submete a comunicação à publicidade.

A publicidade tende a fazer a propaganda de determinados valores e estimular quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis. A TV, o cinema, o rádio, os jornais, os *outdoors*, a arquitetura moderna oferecem imagens de bem-estar, e a publicidade propõe estilos de vida que têm em comum a adesão ao consumo (KELLNER, 1995). A mídia faz com que as mensagens publicitárias entrem na vida cotidiana das pessoas, transcendendo, em um nível imaginário, as diferenças sociais. Conseqüentemente, a publicidade encoraja valores que entram diretamente na vida das

peças e não mais separa o produto de sua imagem, da mesma forma que as celebridades cada vez mais estão ligadas à sua imagem propagada pela mídia.

3.5 A PUBLICIDADE E A CRIANÇA

O *marketing* voltado para crianças não está presente somente na mídia eletrônica, mesmo as vias habituais de difusão, que tradicionalmente se chamava cultura popular, foram agregadas pelas corporações (LINN, 2006). Tais corporações empenham-se no *marketing* que Linn (2006) denomina de “guerrilha”; as propagandas e pôsteres agora são afixados em prédios e pontos de ônibus. Há, também, para a autora, o *marketing* “viral”, termo usado a princípio para descrever o que acontece quando “marqueteiros” invadem as salas de bate-papo da internet e se fazem passar por garotos normais a fim de promover seus produtos.

O *marketing* é formulado para influenciar mais do que preferências por comida ou escolha de roupas. Ele procura afetar valores essenciais como as escolhas de vida, ou seja, como definimos a felicidade e medimos nosso próprio valor e o de outros indivíduos. Mais do que qualquer coisa, o *marketing* é voltado a estimular o consumo.

A moda a ser seguida dita normas e fixa ideais (LINN, 2006). A criança que não pode usufruir os investimentos que a ela são remetidos fica à margem do ideal proposto pelos produtos midiáticos, não correspondendo ao seu caráter simbólico, tornando-se, dessa forma, estranha aos padrões sociais. A publicidade atua sobre as crianças fazendo uso dos mecanismos de identificação, que, suponho, sejam até mais eficazes nelas, ativando a função do imaginário. Para tanto, promove na mídia determinado artefato cultural que é primeiramente consumido essencialmente enquanto imagem.

Dado que a mídia e a publicidade estão entrelaçadas, a forma de consumo a que a criança é estimulada não difere da do adulto. Para que determinado artefato cultural, digamos um herói infantil, torne-se um sucesso, ele deve possuir a capacidade de ativar os mecanismos de identificação das crianças, ou seja, a sua primeira função é a de encantar tanto crianças como adultos. Geralmente isto ocorre com filmes infantis de sucesso.

O caminho, então, se abre para a atuação da publicidade. Heróis pertencentes ao universo infantil – que, diga-se de passagem, é em parte inacessível aos adultos – são lançados como produtos que devem ser consumidos de outras formas. Para tanto, a

publicidade faz uso de propagandas que estimulam o desejo por parte da criança em possuir tal herói – por exemplo, na forma de brinquedo, copo, CD, quadro, revista, toalha, vestimenta, carrinho, decoração para festa, material escolar, enfim uma infinidade de objetos.

A indústria cultural estimula o consumo do artefato cultural, como no exemplo citado do herói infantil, no cotidiano da criança. Primeiramente sob a forma de imagem e som, ele é o personagem fílmico; em um segundo momento, adquire variados formatos, todos comercializáveis, que remetem ao consumo, seja na forma de imagem, som, boneco(a), brinquedo, etc., que ciclicamente entram em contato com a criança até que seu efeito promotor de venda se esgote e ele seja substituído por um novo artefato cultural.

Nesse contexto, a impotência dos cidadãos e da família frente a uma indústria que gasta bilhões pode ser contrabalanceada, segundo Linn (2006). Essa não é uma luta fácil, inclusive porque alguns profissionais de *marketing* usam técnicas para manipular as crianças, denegrindo os adultos e enfraquecendo a autoridade dos pais (LINN, 2006). No entanto, como assinala a autora, embora o *marketing* para crianças seja um fato da vida nesse momento, isso não significa que tenha de ser sempre assim, e a educação para a mídia pode desempenhar papel essencial na mudança dessa realidade.

3.6 A TELEVISÃO

Entre os mais variados formatos de mídia, a televisão se destaca por sua presença e influência na vida cotidiana das pessoas. A TV, para Fischer (2006), é lugar privilegiado de aprendizagens diversas, como criação, como produção cultural que oferece uma série de possibilidades de expressão audiovisual, comunicação de sentimentos, idéias, indagações, etc. Conforme a autora, as imagens audiovisuais da TV são constituídas de uma série de elementos de diferentes linguagens: oral, escrita, icônica, plástica, gráfica, digital, sonora, musical, com a particularidade de ser vídeo. Através da TV aprendemos desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero, políticas, econômicas, étnicas, sociais, geracionais.

A dificuldade de pensar a televisão está no fato de que seu caráter popular e banal tende justamente a excluí-la da pauta de assuntos que precisam ser “pensados”. Sua integração natural à vida cotidiana reforça o sentimento de que é inútil refletir muito sobre ela, e há, ainda, outra dificuldade essencial, que seria o caráter contraditório de um objeto cujo

consumo é essencialmente privado mas que traduz uma atividade coletiva (WOLTON, 2001). Essa atividade coletiva é difícil de ser pensada devido a dois fatores. O primeiro é o infinito número de discursos que se formam na televisão, e o segundo é que em seu seio há uma espécie de vácuo de conhecimento daquilo que é específico de sua atividade, a imagem (WOLTON, 2001).

Machado (2001) afirma que existem muitas teorias, algumas brilhantes e outras nem tanto, sobre o que é ou o que pode ser a televisão. Teorias que a colocam intrinsecamente ligada à vida cotidiana, teorias que a ligam à cultura popular ou ao espaço público, e, ainda, aos mecanismos de mediação entre emissores e receptores. Mas a maioria dessas teorias, segundo o autor, coloca a televisão como veículo que, presente na vida das pessoas, influencia a forma como elas percebem o mundo por ditar aquilo que deve estar na pauta das discussões. Os assuntos que a televisão se propõe a mostrar são produzidos com uma determinada intencionalidade:

A televisão penetrou tão profundamente na vida política das nações, especularizou de tal forma o corpo social, que nada mais lhe pode ser 'exterior', pois tudo que acontece de alguma forma pressupõe a sua mediação, acontece portanto para a TV. Aquilo que não passa pela mídia eletrônica torna-se estranho ao conhecimento e à sensibilidade do homem contemporâneo. Não se diz mais que a televisão 'fala' das coisas que acontecem; agora ela 'fala' exatamente porque as coisas acontecem nela [...]. Cada um desses eventos singulares, cada programa, cada capítulo de programa, cada bloco de um capítulo de programa, cada entrada de reportagem ao vivo, cada vinheta, cada spot publicitário, constituem aquilo que o semiótico chamam de um enunciado [...]. A rigor poder-se-ia dizer que cada enunciado concreto é uma singularidade que se apresenta de forma única, mas foi produzido dentro de uma certa esfera de intencionalidades, sob a égide de uma certa economia, com vistas a abarcar um certo campo de acontecimentos, atingir um certo segmento de telespectadores e assim por diante. (MACHADO, 2001, p. 70)

O caráter paradoxal desse meio de comunicação que tem como uma de suas características a fragmentação dos discursos, ou seja, a variedade de enunciados, cada qual com uma intencionalidade, dificulta a tentativa de entendimento sobre quais intenções estão por trás das produções televisivas. Essa fragmentação dos discursos também dificulta a tentativa de entendimento daquilo que televisão representa na vida das pessoas. Uma característica essencial desse veículo de comunicação é sua capacidade de, ao mesmo tempo, unir e separar cidadãos. Por um lado, a TV une cidadãos que assistem à mesma programação, assim eles podem conversar sobre o capítulo anterior da telenovela ou sobre uma notícia

veiculada no telejornal, mas também oferece um mundo que pode ser criado pelo próprio telespectador pela seleção do que ele quer assistir. Existe, ainda, a possibilidade de insatisfação com a maioria das produções televisivas ou a vontade, por parte do telespectador, de assistir a mais de um programa ao mesmo tempo. Nesses casos, o telespectador faz uso do controle remoto, e a atitude de mudar de canal constantemente é chamada de *zapping*:

Gournay e Mercier consideram que o *zapping* é definitivamente uma nova atitude em face da televisão, sintomática de uma cultura em emergência que dispensa as dimensões sociais da linguagem, que dispensa a escrita como produção de elo, elo entre ontem e hoje, elo entre mim e o outro. Assim, o ‘zapeador’ torna-se co-responsável pela composição de sua própria programação e coloca em cena uma nova estética que imita a lógica do clipe e do barroco. (BRETON; PROULX, 2002, p. 123)

A atitude do “zapeador” estaria em concordância com a própria tendência natural da TV, que seria a de mostrar o mundo em fragmentos (FALLOWS, 1997). Em um telejornal, por exemplo, a TV mostra um evento como o drama extremo, em seguida esquece tudo sobre ele e mostra o drama extremo seguinte. Na maioria das vezes, não existe conexão entre os dois fatos mostrados e o telespectador conhece um pedaço da história. Assim, pela própria forma como os quadros televisivos são mostrados, tudo só pode ser visto como um fragmento de uma história e não como um quadro razoavelmente completo.

No entanto, existe uma organização dos conteúdos televisivos através da grade de programação, e os telespectadores sabem quais os horários em que podem acessar um telejornal, uma novela ou um filme. O trabalho de atingir o telespectador de determinada forma é facilitado pela rigidez da grade da programação da TV. Assim, o público que espera pelo programa televisivo também se constitui no público-alvo que a TV espera atingir. Para Wolton (2001) o que amamos na televisão é, principalmente, tanto o inesperado das imagens quanto o fato de sabermos que sua aparição é organizada em uma grade, por definição insatisfatória, mas que constitui uma espécie de aquecimento temporário da percepção.

Analisando o quadro da TV aberta, Fischer (2000) montou um quadro apresentando a grade básica da sua programação no Brasil, que pouco se alterou passados quinze anos. Isto significa que, no país, o telespectador está bastante acostumado a esperar por determinado programa nos dias e horários já conhecidos. Conseqüentemente, a grade de programação também define em qual momento o telespectador deve levar determinado programa como sério ou puro entretenimento. A TV educa as pessoas para determinada forma de assistir sua programação, e, não importa se como mera diversão ou como assunto

importante a ser considerado na pauta das discussões da sociedade, estamos acostumados a achar que o que aparece na telinha da TV foi selecionado porque é o mais relevante e interessante (WOLTON, 2001).

Sempre com uma intenção, seja a de promover a educação pública, um produto comercial, um hábito ou a de colocar determinado assunto em pauta, a televisão é, provavelmente, o artefato cultural mais influente nas sociedades modernas e, em especial, no Brasil. Em sua maioria, os canais de TV aberta repetem muito daquilo que nos acostumamos a crer serem os valores da brasilidade: o carnaval, as festas juninas, o futebol, o samba, a religiosidade. Isso em um país de dimensões continentais com diferenças regionais acentuadas numa identidade nacional.

Questionando qual seria o caráter da televisão, Wolton (2001) aponta que a TV tem o poder de reunir indivíduos e públicos que tudo tendem a separar e a oferecer-lhes a possibilidade de participar individualmente de uma atividade coletiva. E seria a aliança bem particular entre o indivíduo e a comunidade que faz dessa técnica uma atividade constitutiva da sociedade contemporânea. O autor aponta a televisão como fator de criação de uma identidade nacional, com a capacidade de apaziguar conflitos, e sua cultura é, até hoje, o laço entre as classes sociais, sem, contudo, substituir a luta de classes. Ao contrário, no contato bem particular com a mestiçagem entre negros, índios e brancos, ela ofereceu bem cedo um antídoto contra o inevitável aumento do racismo. Ela também amorteceu os efeitos da ditadura militar, mostrando-se um instrumento de grande força política.

Contrapondo essa visão, da televisão como fator aglutinador das pessoas, pode-se argumentar que ela reúne os indivíduos porque estes se encontram separados, e isso dá a falsa impressão de união entre eles, escamoteando e naturalizando conflitos. De forma um tanto ingênua, Wolton credita a pluralidade natural do público que assiste à TV a influência relativa desse meio de comunicação. Para ele, não é porque todo mundo vê a mesma coisa que a mesma coisa é vista por todo mundo. Desse ponto de vista, os heróis que a TV mostra ou retrata entram em concorrência direta com outros sistemas de construção de identidades moldados pela sociedade, pela escola. Essa dupla função de identificação e de representação não é passiva e resulta de uma espécie de interação constante entre os espectadores e aquilo que a televisão mostra sobre o mundo (WOLTON, 2001).

A TV consegue desempenhar o papel de veículo principal de informação e entretenimento por ser um eletrodoméstico que está inserido em todos, ou quase todos, os contextos sociais. Mesmo que a audiência esteja dispersa, a TV constrói formas para constantemente capturar a atenção das pessoas, comunicando que tal assunto está em pauta e

que precisamos ser informados. Quando se trata de informar a população, a estratégia usada pode ser a repetição de uma frase ou a exibição de imagens, muitas vezes chocantes. Mas nem sempre existe, de fato, fronteira entre o que é informativo ou educativo e o que é entretenimento.

As telenovelas são exemplos dessa variante de estilo onde o real e a ficção se misturam. Há pelo menos trinta anos elas são sucesso de audiência. Não há como negar que nelas são colocadas questões relativas à cidadania e aos conflitos sociais, mas seu sucesso está ancorado principalmente em uma conhecida fórmula que mistura componentes como o mito do amor, beleza e juventude, o exercício da emoção e a continuidade da tensão sempre renovada, por ser transmitida em capítulos (FISCHER, 2000). Nelas, personagens tipicamente brasileiros aparecem e desaparecem, são julgados, absolvidos e redimidos, condenados e humilhados, uma forma de justiça recai sobre eles. As sagas regionais e nacionais ganham a fantasia que não pode ser colocada no telejornal. As narrativas em mosaico ou a espetacularização da vida, as vedetes-modelo, fazem a ligação entre os personagens da novela e a própria realidade; o espetacular toma ares de real. E, cada vez mais, as celebridades que a novela fabrica são dois personagens aos olhos do público, pois a fronteira entre o público e o privado vai, também, cada vez mais se diluindo. Seja no *showbizz*, em papéis vividos por astros da TV, ou no próprio papel desempenhado pelos astros ou estrelas enquanto cidadãos, busca-se a exibição do que é mais privado:

Uma das constatações mais importantes que se fazem sobre a cultura de nosso tempo é que hoje quase desaparece a separação entre o público e o privado. Os meios de comunicação praticamente ‘vivem’ das emoções, dos sentimentos das pessoas, dos seus desejos, das suas frustrações, dos seus medos, das suas esperanças. As reportagens das revistas e jornais, os noticiários da TV, os programas de debate e entrevista, as telenovelas e de modo especial as mensagens publicitárias – todos esses produtos da mídia se constroem a partir daquilo que é mais privado e íntimo na vida das pessoas. (FISCHER, 2001, p. 55)

É interessante notar que se nos reconhecemos nas telenovelas ou se as crianças e adolescentes o fazem, é certo que nesses espaços se fala de alguma forma à linguagem desse público ou à nossa e, ao mesmo tempo, produzimos um discurso que interessa aos meios de comunicação e à lógica do mercado (FISCHER, 2001, p. 56). Com a intenção de conquistar novos consumidores, as empresas patrocinam determinados programas, inclusive telenovelas. Nestas, a possibilidade de determinado produto (calçados, acessórios, roupas, maquiagem) entrar na moda é enorme.

Programas de puro entretenimento como os esportivos, em especial o futebol, em seu intervalo apresentam comerciais televisivos nos quais consumidores, geralmente em um bar assistindo ao jogo, consomem cerveja. Dessa forma, há uma educação ou reiteração a determinado modo de vida. Fischer (2000) ressalta que a televisão desenvolve estratégias para afirmar-se como lugar especial de educar, bem como para ser uma forma de clamar e até mesmo fazer justiça, de promover a “verdadeira” investigação dos fatos, de como fazer tarefas cotidianas, determinadas operações com o próprio corpo, determinadas mudanças no cotidiano familiar, e assim por diante. As imagens da TV tendem a fixar determinadas “verdades”, determinados conceitos universais de como uma pessoa deve desempenhar um papel social, de como a sexualidade deve ser desenvolvida nos jovens e os imperativos de beleza feminina ou masculina (FISCHER, 2006). Segundo Fischer (2001, p. 48),

Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que transformemos, para que atinjamos (ou que pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos. Da mesma forma, somos chamados compulsivamente a ouvir e a falar de sexo e sexualidade, como se ali estivesse toda a nossa verdade como sujeito.

Fischer (2001) argumenta que a TV apresenta modos de ser e estar na cultura, convida os telespectadores a expor suas culpas e a receber dos apresentadores ou dos locutores verdadeiros exemplos de vida, de reflexão sobre o vivido, de autoavaliação, de autodecifração, de autotransformação. Conforme a autora, há um sem-número de técnicas através das quais é proposto a todos nós que façamos minuciosas operações, não somente sobre nosso corpo mas também sobre nossos modos de ser, sobre as atitudes, apoiadas naquilo que Foucault denominou como o governo de si pelo governo dos outros.

Já Wolton (2001) não credita à televisão tal poder. Para esse autor, a TV leva a culpa, como se fosse o pára-raio de transformações sociais. Dessa forma, aos fantasmas veiculados pelo discurso comum e à desconfiança em relação aos políticos acrescentou-se o discurso bastante crítico dos intelectuais. Estes viram na televisão um instrumento de standardização e de homogeneização culturais, de isolamento dos cidadãos num consumo passivo e o triunfo das indústrias culturais.

A TV, como ressalva Machado (2001), é um objeto ambíguo, pois, se para Adorno (1985) a televisão é congenitamente “má”, não importando o que ela efetivamente veicula, para McLuhan (2000) ela é congenitamente “boa” nas mesmas condições. As visões desses dois pensadores não deixam brecha para a ocorrência da diversidade e da contradição no âmbito da prática efetiva, tratando o modelo ou a estrutura como “boa” ou “má” em si. Segundo Machado (2001), devemos pensar a TV como um conjunto de trabalhos audiovisuais que depende de quem a assiste e de sua “cultura” televisual, os defensores da televisão de qualidade costumam ser menos arrogantes e mais espertos. O autor vê na televisão um instrumento que pode produzir coisas interessantes, pois, da mesma forma como, na contramão das tendências hegemônicas, continua existindo uma literatura de insubmissão ao gosto padronizado e um cinema de expressão de inquietudes não catalogadas, existe vida inteligente na televisão.

A televisão tomada sob o aspecto restrito dos meios de comunicação de massa, que são sua manifestação superficial mais opressiva, dá a impressão de invadir a sociedade como uma simples instrumentação, mas tal instrumentação nada tem de neutra. É a própria instrumentação que convém ao automovimento total da sociedade (DEBORD, 2002). A televisão faz um movimento de cooptação e tem uma intencionalidade que, apesar do discurso fragmentado, estão inscritos em um sistema ideológico para a manutenção do sistema.

Por um lado, não sabemos como a TV é vista e apreendida ou como são as diversas experiências que as crianças têm nos espaços da mídia, nem como narrativas, sentimentos, desejos, identificações, sonoridades e imagens são cotidianamente apreendidos a partir da linguagem da televisão. O que percebemos é a capacidade da televisão de produzir sentidos que podem seduzir o público tanto pela forma quanto pelo conteúdo, e isto é, possivelmente, o que causa maior espanto para aqueles que tentam entender esse veículo de comunicação, pois não podemos determinar como a televisão constrói modos de ser e de se ver através dela, mas suspeitamos que ela o faça.

Por outro lado, a elaboração de um produto que chega através da televisão inevitavelmente envolve valores, posições políticas, éticas e estéticas. Isto é feito de tal forma que as motivações do veículo televisão permanecem obscuras ao telespectador. Mesmo que a televisão anuncie a quem é endereçado determinado conteúdo, o seu discurso não contempla aquilo que permanece escondido no seu seio, ou seja, o que os produtores têm por objetivo e por que este ou aquele conteúdo foi escolhido, nem por que determinada forma de

representação foi escolhida, seja ela de criança, gênero ou classe social, tampouco por que determinados conteúdos foram excluídos.

A televisão tem formas de educar que não são as mesmas da educação formal que ocorre no interior da escola. A propósito, outras formas de educação ocorrem em todas as relações no interior da sociedade, seja pela influência dos indivíduos com quem convivemos, seja pela cultura e pelos hábitos do próprio ambiente em que somos formados, a todo o momento somos alvo de informações e ideologias que circulam no interior da sociedade. Mas, no tocante às múltiplas relações entre televisão e educação, permanece uma lacuna.

A televisão tem a capacidade de educar o telespectador a se relacionar com ela, mas quando procuramos entender que tipo de aprendizado é realizado nessa interação fica patente o fato de que sabemos pouco ou quase nada a respeito das profundas transformações que têm ocorrido nas formas de apreensão dos conteúdos televisivos pelas gerações mais jovens.

3.7 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA TELEVISÃO

Segundo Linn (2006), cada vez mais crianças estão equipadas com tecnologia de mídia, mas o acesso à TV é bem maior do que o acesso a computadores. Apesar das possibilidades que a internet oferece, a TV e o rádio são os meios de comunicação dominantes em termos de difusão e uso. Os computadores são usados, na maioria das vezes, para jogos, e um número pequeno de crianças tem acesso à internet – na virada do século XX, apenas 4% da população mundial tinham acesso à internet, e, dessa porcentagem, estima-se que 80% dos acessos ocorriam na América do Norte e na Europa (MCNEILL apud CARLSON; VON FEILITZEN, 2002, p. 393).

De fato, crianças de todas as classes sociais passam mais tempo envolvidas com a mídia do que com qualquer outra atividade, exceto dormir (LINN, 2006). Entretanto, as crianças das classes média e alta são mais representadas do que as que pertencem à classe baixa (LINN, 2006), portanto a hierarquia social tende a se reproduzir na mídia.

Quando representadas em jornais televisivos, e isso parece ser um padrão recorrente, muitas vezes aparecem crianças pobres e jovens que se prostituem. Ou a imagem

da criança é boa e inocente, não existindo aprofundamento no que tange a uma cultura infantil (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002). Imagens destinadas ao público infantil que são veiculadas na TV estão, muitas vezes, em um contexto pertencente ao universo adulto, e, assim, a imagem das meninas em comerciais direcionados ao público infantil é, não raro, colocada com ingredientes sexuais, levando a uma erotização do universo infantil. A produção de roupas e acessórios para meninas, que são usuais de mulheres adultas, é cada vez maior. Hoje são produzidos maquiagem e sapatos de salto alto para meninas, produtos muitas vezes nocivos à sua saúde.

Os produtos televisivos são a representação do ponto de vista dos adultos envolvidos na criação de determinado produto veiculado na mídia, que, por sua vez, tem finalidade econômica, política e estética determinada por um grupo específico de pessoas que controlam os meios de comunicação. Embora existam programas televisivos destinados ao público infantil, pode-se questionar a sua qualidade (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002). A representação específica de crianças é grande em comerciais televisivos, desenho animado e filmes produzidos para o cinema destinados ao público infantil, os quais, com o passar do tempo, são repetidos inúmeras vezes na televisão.

3.8 O CINEMA

Transformado numa forma de entretenimento de massas, o cinema se expandiu com o surgimento da televisão, do videocassete, do DVD e da própria internet. O avanço tecnológico permitiu que, de diversão exclusivamente pública, ele caminhasse para a forma doméstica. Essa passagem implicou um redimensionamento do seu próprio poder, já que um filme não apenas traduz gostos artísticos mas também contribui, de alguma maneira, para a formação humana, pois apresenta crenças, valores, modelos comportamentais e mostra uma forma implícita ou explícita de compreensão da vida social.

Estudos sobre a educação vinculados ao cinema foram feitos de forma sistemática pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt. Adorno e Horkheimer (1985), Benjamin (1985) e Debord (2002), por exemplo, fizeram pesadas críticas ao cinema, em especial àquele produzido em Hollywood.

Adorno e Horkheimer (1985) destacam que, ao ultrapassar de longe o teatro de ilusões, o cinema oblitera a fantasia e o pensamento do espectador, fazendo-o passear e

divagar no quadro da obra fílmica sem ter o controle dos dados exatos da película. Dessa forma, o cinema adentra o espectador que, entregue aos seus filmes, neles identifica imediatamente uma realidade. Essa realidade dos filmes exige certa presteza, observação e conhecimentos específicos para que se possa apreender o que se passa no filme. No entanto, é exatamente essa engrenagem que inibiria a atividade intelectual do espectador, caso este não queira perder os fatos que passam velozmente diante de seus olhos. Os autores ressaltam que quem se deixa absorver no universo do filme a ponto de não precisar acrescentar aquilo que fez dele um universo, não precisa, necessariamente, estar dominado, no momento da exibição, pelos efeitos particulares do cinema, pois os filmes e produtos culturais tornaram o público familiarizado com os desempenhos exigidos da atenção de forma automática. O automatismo levaria, segundo Benjamin (1985), à distração, e esta, aliada ao entretenimento, poderia levar à formação de hábitos automatizados, haja vista que a arte tem a capacidade de mobilizar as massas mediante o seu potencial de distração.

A predominância da análise de filmes indica que a área educacional está atenta para o fato de que a produção fílmica não se apresenta apenas como tecnologia neutra a ser manuseada por educadores no trabalho pedagógico. Segundo Reia-Baptista (2007), o cinema tem um efeito pedagógico, que o caracteriza nas suas mais variadas formas e gêneros. A característica mais eficaz desse efeito consistiria na sua capacidade de abordar sistemas de valores.

Para explicar como uma forma de pedagogia pode ser usada pelo cinema para educar as massas a absorver os valores da cultura dominante, Reia-Baptista (2007, p. 143) assinala como o cinema americano se transformou através dos tempos:

Depois de um longo período, com muitas e honrosas exceções, a que podemos chamar de dogmatismo puro do cinema americano, em que os heróis vaqueiros, policiais ou agentes secretos, eram brancos e genuinamente bons enquanto que os vilões, bandidos ou sabotadores eram intrinsecamente maus, negros, soviéticos ou índios, veio uma vaga de anti-heroísmo que deliciou as gerações de 60 e as converteu ao Cinema e à História, exatamente pela proposta cinéfila de subversão dos valores dominantes. Entretanto, se é um fato que a pedagogia herege do novo cinema americano tinha servido para subverter uma primeira imagem da moral histórico-social dominante, o mesmo efeito pedagógico também serviria, provavelmente, para subverter a subversão. Inicia-se, assim, um novo período, que ainda se vem mantendo, em que a pedagogia pseudo-herética vai impregnar a grande maioria dos filmes concebidos, desenhados e produzidos em Hollywood para as camadas mais jovens e culturalmente menos vacinadas do público, com iguais, senão maiores, doses de sucesso e eficácia pedagógica. A televisão, por seu lado, manifesta exatamente a mesma tendência, só que bem mais exacerbada, embora também mais simplista e primitiva, do que no Cinema.

Portanto, para o autor trata-se, agora, de reafirmar valores anteriormente abalados recorrendo a veículos que pareciam querer negá-los, tais como a música *rock* ou a subcultura dos guetos e das *gangs*, rebeldes de origem mas perfeitamente servis quando sutilmente tratadas pelos códigos específicos da dramaturgia fílmica a serviço dos códigos gerais da moral sociopolítica dominante.

Na mesma direção, Giroux (1995) aponta, especificamente, os Estúdios Disney como poder corporativo que tem o intuito de educar, exercendo enorme influência na decisão de qual informação as crianças têm acesso numa variedade de arenas educacionais. A Disney e um pequeno grupo de corporações são apontados por esse autor como conglomerados mercadológicos que bombardeiam comercialmente as crianças com o objetivo de levá-las a acreditar que sua única obrigação da cidadania seria o consumismo. Giroux também argumenta que as produções feitas pela Disney têm cunho ideológico acentuado, operando em muitos registros, fornecendo o material com que os espectadores formam representações que ajudam a formar a identidade das pessoas e influenciando a idéia que fazemos da infância:

Em suas incursões à cultura popular, a Disney gera representações que asseguram imagens, identificações e desejos, através dos quais os/as espectadores/as produzem a si próprios/as e suas relações com outras pessoas. Ao ordenar e estruturar essas representações, a Disney mobiliza uma idéia de memória popular que aparece sob o disfarce de um anseio por inocência infantil e aventura saudável. Organizadas através de formas afetivas e ideológicas de interpelação, essas representações fazem apelos particulares sobre o presente e servem para definir como nós ‘conhecemos a forma como viemos a ser constituídos e quem somos’. (GIROUX, 1995, p. 139)

Em contrapartida, assim como existem poderosas corporações também existem produções independentes, e assistir a filmes com amigos, rir, imaginar, brincar e, em alguns casos, aprender e conhecer, certamente ajuda as crianças a se alfabetizarem nas múltiplas linguagens (FANTIN, 2006). Na análise de filmes, muito utilizada na escola, é importante saber que os significados destes e sua expressão desencadeiam sentidos alternativos e que o envolvimento na produção de mídias possibilita às crianças outras maneiras de buscar significados e de expressá-los, o que pode levar a uma reflexão mais elaborada e a uma outra dimensão da participação da criança na cultura. É fundamental que crianças e professores tenham acesso a produções culturais criteriosas e relevantes, e isso está

relacionado à prática cultural de assistir filmes e à possibilidade de discuti-los (FANTIN, 2006).

3.9 OUTRAS MÍDIAS E A CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS

As linguagens da TV e do cinema não permitem, atualmente, a interatividade, embora muitas vezes estes se proponham a isso. Lemos (2002) diz que a interatividade se situa em termos de “*medias*” quentes e frios. Os *medias* quentes são aqueles que permitem pouca ou nenhuma interação do espectador; são *medias* de alta definição, em que não existe a possibilidade de intervenção por parte do usuário. Os *medias* quentes são o rádio, o cinema, a fotografia, o teatro e o alfabeto fonético; os frios são aqueles em que a interatividade é permitida, deixando um espaço que os usuários podem preencher como a palavra, a televisão, o telefone, a internet e os alfabetos pictográficos. Nesse sentido, as tecnologias de *cibercultura* são *medias* frios, interativos e retribalizantes (LEMOS, 2002, p. 77).

A interconexão de redes de computadores é o que conhecemos como internet. A princípio, o seu uso limitava-se ao foro científico, seus usuários eram pessoas com alto conhecimento tecnológico e fácil acesso aos onerosos equipamentos informáticos, mas passou e passa por um crescimento contínuo e hoje é altamente disseminada, e com os mais diferentes usos. Cabe salientar, no entanto, que a internet, apesar de ser produto de pacote de redes, não pode ser compreendida como uma rede individual; é um sistema organizado cooperativamente e em forma global para o intercâmbio da informação (VILCHES, 2001).

Lemos (2002) argumenta que a internet, em sua configuração atual, não é apenas o resultado de uma estratégia tecnocrática de cima para baixo, mas produto de uma apropriação social. Como uma mídia fria, ela tem tendência descentralizadora, agindo contra o poder techno-industrial-midiático, resultando em uma rede verdadeiramente aberta, na qual os governos não podem ter muito controle.

Essa rede de redes é explorada através do dispositivo do hipertexto, considerado como um texto que usa um sistema de conexão associativa ao qual se encontra associado outro dispositivo chamado hipermídia, que permite ao hipertexto o emprego das multimídias, ou seja, imagem, som, diferentes tipos de linguagem e suportes. A internet se diferencia dos meios de comunicação tradicionais por sua interatividade efetiva e sua

extensão e popularização coincide com a época da fragmentação da audiência mundial em todos os meios de comunicação tradicional (VILCHES, 2001).

Com o surgimento da internet e seu uso crescente, assiste-se, nos últimos anos, a uma convergência acelerada das telecomunicações e da comunicação permeadas pela informação. A tendência atual é de convergência dos *media* quentes e frios em uma nova forma de *media* com possibilidades de interação e de formato único, onde se poderiam acessar todos os tipos de *media*. Segundo Pfromm Netto (2001, p. 25), “convergência” é um termo que, de acordo com Coates (apud PFROMM NETTO, 2001, p. 25), aponta para a esperada integração de todas as formas de informação, de um texto simples até um vídeo com imagens móveis e som, com dados digitais que podem ser processados, armazenados e manipulados por computadores, com uso de uma *interface* gráfica.

Conforme Woodward (1994), a convergência tecnológica trará mudanças significativas para a televisão devido à mídia interativa. A idéia padronizada que se tem é que a TV será incorporada à mídia interativa, não sendo mais vista como meio isolado. A TV interativa propriamente dita é uma tecnologia que integra o acesso à internet e a recepção de canais de vídeo, uma interface combinada de internet/TV/telefone ou internet e TV a cabo no mesmo aparelho, o que permite, inclusive, no segundo caso, dispensar a linha. As novas tecnologias da informação, desde os satélites até o cabo, da microeletrônica à digitalização, têm impacto social de efeitos até agora impossíveis de prever em toda sua magnitude.

3.10 A EDUCAÇÃO E A MÍDIA

A influência da mídia na formação da cultura infantil é um tema de extrema relevância a qualquer profissional que se interesse pelos processos pedagógicos e pela dinâmica da educação. O tema “a criança e a mídia” é desafiador porque agrupa o acesso à informação, proteção e participação, que são aspectos fundamentais dos direitos da criança (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002, p. 37). Afinal, os meios de comunicação, em especial a televisão, que é o meio de comunicação mais popular, e as produções cinematográficas influenciam crianças, jovens e adultos. Como resultado, temos a formação de uma cultura moderna que modifica padrões tradicionais de conduta e comportamento, com a mídia se infiltrando de tal forma na sociedade moderna que, muitas vezes, não conseguimos diferenciar

mídia de sociedade (WOLTON, 2001). E qual seria o papel da escola frente às novas tecnologias?

Grande parte do conhecimento produzido nos chega via tecnologias da informação e comunicação. Mas como fazer a leitura disso? Como fazer a alfabetização visual? Essa cultura visual exclui quem é privado desse sentido? A proposta da cultura visual é a mesma da leitura de imagens? Como o professor pode desenvolver essas atividades no contexto escolar? Essas são algumas das perguntas que a educação para a mídia¹ deve responder. Afinal, a participação da criança na nova mídia está desafiando todo o ambiente escolar do mundo ocidental, pois, freqüentemente, escolas e professores não oferecem os instrumentos de comunicação modernos que são usados pelas crianças fora da escola (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002, p. 39).

Tradicionalmente, a escola prioriza os conteúdos relacionados ao aprendizado e ao desenvolvimento cognitivo, sendo desconsiderados, pelos professores, muitos conteúdos trazidos pelos estudantes, entre eles os veiculados na mídia, embora, como considera Fischer (2002), a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estejam relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares.

Há consenso, segundo Linn (2006), de que criatividade, originalidade e integridade merecem ser nutridas, e todos os adultos têm a obrigação permanente de priorizar os interesses das crianças. Mas como podemos priorizar os seus interesses se, como aponta Fischer (2002), elas estão submetidas a dois fatos da sociedade atual: a ausência dos pais, geralmente ocupados com atividades produtivas e a influência de forma variada da mídia? O que falta às crianças devido à ausência dos pais? A televisão e as produções cinematográficas ocupam lugar especial no cotidiano de crianças, jovens e adultos em todo o mundo, apesar da globalização da mídia não possibilitar acesso por igual a elas. Segundo Carlson e Von Feilitzen (2002), em países onde a TV é amplamente difundida, ela constitui o meio de comunicação mais provável de ser usado. Para exemplificar como a televisão está presente na vida das crianças, Linn (2006), cita o Painel Nacional de Televisão do Ibope, segundo o qual, em 2005, as crianças brasileiras de quatro a onze anos assistiram à televisão em média

¹ Por educação para a mídia compreende-se “todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar a todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação dos media, e ainda o lugar que eles ocupam na sociedade, o seu impacto social, as conseqüências de uma comunidade midiaticizada, a sua participação, a modificação da forma de percepção das realidades que eles nos trazem e o seu trabalho criativo, bem como o acesso de todos a esse mesmo trabalho” (UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2008).

4h51min19s por dia. Essa é uma média e, portanto, devemos considerar, como Carlson e Von Feilitzen (2002) relatam, que, apesar da globalização da mídia, o acesso infantil a ela ainda é muito desigual.

Nos países periféricos, as crianças quase não têm acesso à informação; já nos países centrais, ocorre o problema oposto, ou seja, há acesso a uma quantidade avassaladora de fontes de informação. Paradoxalmente, em países como o Brasil, as crianças pobres, de outras etnias, que não são da classe dominante, estão desproporcionalmente representadas na mídia. Estas assistem à televisão ainda mais do que as pertencentes às classes média e alta (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002).

Faltaria à sociedade controle, regras e modelos adequados de como proceder frente a essa exposição? Se for um fato que as crianças estão expostas sem a devida proteção aos conteúdos veiculados pela mídia, como o educador poderia contrabalançar a crescente ausência de limites, que deveriam ser impostos pelos pais e que também permeiam a prática pedagógica? Como suprir essas carências oferecendo um modelo adequado de inserção da criança em um mundo cada vez mais globalizado e permeado pelas imagens e sons?

Sabemos que o professor tem papel fundamental na mediação do conhecimento. Ele deve fazer a ponte entre a cultura impressa e seus alunos e deve ter a mesma atitude em relação à cultura visual para que o aluno desenvolva os instrumentos necessários ao melhor aproveitamento daquilo que lhe é oferecido. As informações trazidas e as produzidas nas diversas interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, tanto pelo professor como pelo aluno, devem ser tratadas com a mesma relevância. E o conteúdo dessas informações não pode passar despercebido, devendo ser alvo de reflexão. Dessa forma, se o trabalho educativo é bem desenvolvido, espera-se, por exemplo, que o aluno seja capaz de selecionar as obras literárias que melhor lhe convenham, assim como a programação que ele assiste na TV. Isto seria o desejável, no entanto os professores não possuem o acompanhamento necessário para que ocorra. A educação continuada deve ser uma responsabilidade a ser assumida pelas agências formativas. Além disso, nas universidades deveria ser incluída a leitura crítica de imagens dentro da formação de professores.

Quanto ao educando, qual o seu papel na tríade formada pelas figuras do educador e do educando? Ele é o sujeito que deve buscar uma nova determinação em termos de patamar crítico da cultura elaborada. Quer dizer, ele é o sujeito que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, de habilidades e de modos de agir. Dentro dessa perspectiva, não deve ser considerado como massa a ser informada, mas sim como sujeito capaz de construir-se através das interações sociais, ou seja, inserido na cultura, desenvolvendo seus sentidos,

entendimentos, inteligência, etc. Assim, os alunos não devem ser tratados como massa passiva, e sim como sujeitos ativos que já apresentam bagagem cultural e que é a partir dela que podem construir novos saberes.

Nos dias de hoje há preocupação, por parte de muitos professores e pais, em criar uma situação prazerosa e tranqüila para se contar histórias infantis; entretanto, o conteúdo das histórias infantis tradicionais tem sido modificado com o propósito de excluir conteúdos supostamente nocivos à formação da criança (BETTELHEIM, 1992). Qualquer pessoa que for a uma livraria pode verificar que proliferam os contos de fada e historinhas politicamente corretos. Histórias em que o lobo não é mais “mau”; músicas infantis tradicionais em que se omite a violência do personagem, como em “não atire o pau no gato”, têm sido muito bem aceitas pelo público, tanto que os conteúdos da maioria dos contos de fadas tradicionais encontram-se alterados, sendo omitidas as partes consideradas perigosas. Diga-se de passagem, esta também parece ser uma estratégia das editoras para alavancar as vendas.

Mas, será que as histórias tradicionais são tão perigosas assim? Histórias que por dezenas de anos foram repassadas de pais e avós oralmente para seus filhos e netos (BETTELHEIM, 1992). Provavelmente, existe a percepção, por parte de pais e professores, de que contar uma história é importante e exige cuidado especial, mas a mesma atitude criteriosa não ocorre quando a criança assiste a um filme infantil ou um desenho animado. Na maioria das vezes, a criança é deixada frente ao desenho animado, ao filme ou a outro tipo de programa, simplesmente exposta ao conteúdo veiculado pela mídia, sem proteção (LINN, 2006).

Hoje as crianças são atacadas pela propaganda por toda a parte – em casa, na escola, nas quadras de esportes, nos *playgrounds* e nas ruas (LINN, 2006). Elas passam quase quarenta horas por semana envolvidas com a mídia – rádio, televisão, filmes, revistas, internet –, sendo a maioria delas movida por comerciais. O poder da indústria cultural e do *marketing* voltado para a criança é cada vez maior, e, como resultado, verificamos o aumento de crianças obesas, sexualmente precoces e que, muitas vezes, têm comportamento violento (LINN, 2006).

O principal veículo de comunicação em nosso país, a televisão, se estabelece cada vez mais como concorrente da escola. A TV, segundo Penteadó (1991), aparentemente não pretendendo ensinar, ensina, enquanto a escola, pretendendo ensinar, não ensina, ou ensina muito pouco. E o que aprendem as crianças frente à TV? Elas aprendem modos de

falar, *slogans*, padrões de comportamento, modos e/ou parâmetros de julgamento, informações, padrões de análise. E através de que recursos esse aprendizado se realiza?

Se é o professor que faz a mediação da criança com o livro ou determinado conteúdo, sendo, na maioria das vezes, o responsável por sua escolha, espera-se que ele tenha condições de utilizar critérios para selecionar bons livros para seus alunos e, sobretudo, capacidade de ser criterioso na escolha de materiais como filmes infantis. Porém, um dos problemas a serem enfrentados é que o próprio analista de imagens recebe o impacto da presença massiva dos artefatos produzidos pela indústria cultural.

Fischer (2006) questiona: como o analista de imagens da mídia tratará o fato de ele mesmo ser alguém que assiste, que olha, que investe seu corpo nesse jogo de interioridade e de exterioridade que diz respeito ao ato de ver, de receber imagens e de olhar sobre elas como espectador comum do cotidiano e, simultaneamente, como estudioso das questões da comunicação no âmbito da pesquisa educacional? Poderíamos ampliar essa questão perguntando se seria possível a qualquer indivíduo estar livre da máquina panóptica. Essas questões deixam claro que temos um longo caminho a percorrer na busca de alternativas novas que dêem conta da difícil tarefa de analisar a mídia que já é onipresente na vida dos indivíduos.

Outra questão é se a bagagem e as armas seriam necessárias para o entendimento da influência da mídia na sociedade atual. Suas técnicas e tecnologias seriam fornecidas de que forma aos professores?

Paralelamente à proposição de que uma educação para a mídia é necessária no âmbito escolar, faz-se necessária a preparação dos professores. Esta visaria capacitá-los a explicar, por exemplo, que o fato real ou o herói histórico podem não ter muito a ver com a ação ou o herói dramático presente na televisão; que alguns heróis já não são exatamente os mesmos que as suas imagens fílmicas; que estas imagens não têm as mesmas características quando se repetem no cinema e no vídeo; e que tais heróis e seus feitos retratados na mídia não são percebidos da mesma forma em casa e na escola.

Devo salientar que a educação para a mídia é concebida como ensinar e aprender sobre mídia e não deve ser confundida com ensinar através da mídia. O que deve ser focado nesse tipo de educação que pode ser desenvolvida no âmbito escolar é a construção do entendimento crítico e a participação ativa dos alunos e professores, favorecendo a interpretação e o julgamento dos consumidores da mídia e com que eles desenvolvam habilidades criativas. Assim, a educação para a mídia poderá vir a ser uma forma de

contrabalancear as representações simbólicas distorcidas das crianças na mídia (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002).

O professor deve levar em consideração o gosto, a criatividade e a capacidade de participação do aluno, assim como a forma como este compreende a mídia e o mundo (CARLSON; VON FEILITZEN, 2002). Exemplificando, em uma atividade como ver filmes e programas televisivos destinados ao público infantil em uma instituição escolar, os filmes devem ser, além de uma estratégia de aprendizagem de determinado conteúdo, um material destinado a uma análise crítica que leve em conta o contexto histórico-cultural em que tal material foi produzido, a que ele se destina originalmente e qual seu significado explícito e implícito. Nas palavras de Fischer (2001, p. 56):

Eu diria que é preciso, em primeiro lugar, aprender a estudar, a investigar as estratégias de linguagem, de escolha de temas, de seleção de imagens e sons, em cada um desses produtos. Ou seja, há uma formação necessária dos educadores, no que diz respeito à decodificação, à compreensão e ao manuseio das imagens e construções muito específicas da televisão, do rádio, do cinema, dos jornais e das revistas. Nosso imaginário é capturado em todos esses espaços, e é a partir deles que nossas percepções, opiniões e desejos se reconstruem todos os dias.

O que está em jogo no desenvolvimento dessa atividade é uma concepção de infância que permeia o discurso pedagógico e também o significado mais profundo dos artefatos culturais. Fischer (2002, p. 57) afirma que é necessária uma educação para mostrar como a mídia opera:

Mostrar de que modo opera a mídia (e, particularmente, a televisão) no sentido de participar efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à 'educação' das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem. Longe de entender unilateralmente a força da mídia, tento mostrar como estão em jogo, no processo de comunicação por meio da TV, múltiplas e complexas questões relacionadas às formas pelas quais produzimos sentidos e sujeitos na cultura.

Fischer (2006, p.43) argumenta que pode ser feito um trabalho pedagógico comparando diferentes produtos audiovisuais, identificando aqueles que procuram fixar seus sentidos sobre modos de ser e aqueles que se mostram menos manipulativos. Mergulhando

nas imagens, o professor pode procurar aquilo que já se tornou senso comum em relação às nossas habituais classificações e marcações do social. Assim, segundo a autora:

‘Desmanchar’ os materiais televisivos, através de um trabalho pedagógico sério e criativo, significa operar sobre a mídia e a publicidade, dois dos setores que mais crescem na sociedade contemporânea; ou seja, significa trazer professores, crianças, adolescentes e jovens para uma tarefa de leitura criteriosa da esfera cultural – tarefa que certamente inclui o debate a respeito das formas de controle da sociedade civil sobre aquilo que é produzido e veiculado pela televisão. (FISCHER, 2006, p. 30)

No entanto, Fischer (2006) acentua que a escola não está suficientemente instrumentalizada para dirigir-se aos alunos que são telespectadores, que foram criados diante da televisão², que podem não estar representados nas narrativas televisivas e de outras tecnologias da comunicação. De acordo com ela, as imagens sempre dizem algo e, portanto, podemos dizer algo sobre o que elas dizem. Assim, imagens são elementos constitutivos primordiais. Por exemplo, a imagem de um país é constituída do cruzamento de múltiplas relações, de experiências sociais e individuais de ordem psicológica e, principalmente, de ordem política e cultural através do acesso a jornais, revistas, fotos e TV. Os diferentes tipos de mídia têm idéia do público que querem atingir e do conceito que querem que seja formado.

Uma estratégia pedagógica consistente frente aos mecanismos impostos pela mídia seria o desenvolvimento de uma forma de alfabetismo frente aos conteúdos veiculados. O objetivo poderia ser o de desenvolver um alfabetismo crítico em relação à mídia, que contribuísse para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos, competentes e motivados para se envolver em processos de transformação social (KELLNER, 1995).

Portanto, acredito que como estratégia pedagógica o educador deve adotar a reflexão a respeito dos conteúdos veiculados pela mídia, especialmente pelo fato de vivermos em um mundo globalizado. Idealmente, o educador deve compreender a sociedade que vive para que não desempenhe papel social ingênuo e, em consequência disso, passe a reproduzir, via senso comum, as ideologias vigentes. Para isso, deve estar ciente da sua realidade social e das relações de poder existentes na sociedade capitalista para que possa posicionar seu

² Analisando alguns projetos político-pedagógicos de várias escolas brasileiras disponíveis na internet, verifiquei que dentro da grade curricular da educação infantil e do ensino fundamental existem atividades extracurriculares, mas não há, pelo menos na amostra que pesquisei, atividades que propiciem aos alunos o estudo dos significados mais profundos que são veiculados na TV. Também não são mencionados conteúdos de filmes, desenhos animados, revistas destinadas ao público infantil, jogos de computadores, internet, rádio, brinquedos e outros artefatos culturais da sociedade moderna.

trabalho, sua prática. Isso significa ter comprometimento político em relação à educação. Ao estimular seus alunos para que também o façam, o educador passa a ser politicamente atuante.

4 METODOLOGIA

O pesquisador deve se situar de forma a apreender a rede de relações sociais, conflitos de interesse e contradições que tem um dinamismo permanente na realidade social abordada, procurando descobrir qual a percepção de cada elemento constituinte da comunidade pesquisada deve ainda explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, de forma a ser educado pela experiência vivida na pesquisa.
(Carlos Rodrigues Brandão)

Neste capítulo faço uma breve explanação do método e da técnica que utilizei neste trabalho, da pesquisa participante e da observação participante.

A pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, e começa com um questionamento. A forma de obter as respostas varia, dependendo de como o pesquisador aborda o problema a ser pesquisado. A separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, preconizada pelas ciências tradicionais, é impossível quando em se tratando das ciências humanas. O que se pode conhecer está na relação entre o objeto de estudo e o pesquisador, na relação intersubjetiva que é socialmente construída.

Os estudos chamados de qualitativos parecem ser mais adequados quando não temos a possibilidade de obter uma amostragem significativa de indivíduos em nossa pesquisa. A pesquisa participante oferece a possibilidade de englobar pesquisados e pesquisadores em um mesmo trabalho comum como sujeitos, ainda que com situações e trabalhos diferentes. Silva (1991) considera a pesquisa participante como processo educativo, tanto para os investigadores como para os investigados, devendo desenvolver-se em torno de uma problemática.

4.1 A OPÇÃO PELA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DE CARÁTER ETNOGRÁFICO

As pesquisas qualitativas podem se efetivar como observação participante de caráter etnográfico, a forma mais pertinente, do meu ponto de vista, para a averiguação da

realidade que me propus a investigar. Os estudos etnográficos possibilitam ao pesquisador entender a dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia da escola, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito no contexto daquela.

Entre as diversas formas de investigação, há as que privilegiam os aspectos cotidianos a partir de uma abordagem etnográfica. Essa forma de investigação pode ser encontrada no conjunto de pesquisas presente nas escolas desde a década de 1960, que entende essa instituição não apenas como lugar onde crianças aprendem, mas também como espaço que reflete a dinâmica social, com suas diferenças, características culturais e desigualdades sociais (LAPLANE, 2004).

No esforço do olhar próximo, cuidadoso e atento, comportamentos ou ocorrências que inicialmente não eram percebidos podem ganhar outra dimensão. *Detalhes* à primeira vista considerados marginais e irrelevantes podem ser tomados como “chaves reveladoras” do contexto em que estão imersos.

4.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

André (1997) sugere um contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas ou mesmo com os grupos que serão observados. Segundo a autora, os estudos etnográficos podem utilizar diferentes técnicas de coleta e fontes variadas de dados, ainda que o método básico seja a observação participante. Esta é uma técnica de fundamental importância para a investigação etnográfica, onde há interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e onde os dados provindos de muitas fontes são sistematicamente coletados, sejam eles advindos de conversas ocasionais ou oficiais, de estudos de documentos oficiais e pessoais (LAPASSADE, 2005). Assim, o observador participante se esforça em adquirir um conhecimento do interior do local pesquisado, como se fosse um membro da comunidade. Para tanto, o observador precisa negociar sua entrada no campo de pesquisa – entrada entendida tanto como permissão oficial de acesso quanto obtenção da confiança dos membros que aceitam receber o pesquisador. Lapassade (2005) ressalta que quando se negocia o acesso ao campo já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal “acesso”. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e

renegociada ao longo da pesquisa, e não apenas uma vez, no início, pois nada é conseguido de forma definitiva e global.

A inserção é um processo pelo qual o pesquisador procura atenuar a distância que o separa do grupo social com o qual pretende trabalhar, e isto exige paciência e honestidade. Idealmente, o pesquisador não deve ser visto como um intruso e não deve se deixar absorver pelo cotidiano do grupo pesquisado, pois só assim poderá utilizar criticamente os instrumentos teóricos de que dispõe. De fato, ele deve preservar um distanciamento crítico em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo, evitando a excessiva identificação com os protagonistas da situação em que está inserido.

Assim, o observador participante busca identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento. Os dados coletados ao longo dessa permanência junto às pessoas provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPASSADE, 2005).

O pesquisador se relaciona com a situação pesquisada e está implicado, segundo Lapassade (2005), de uma destas três formas: periférica, ativa ou completa. Caso escolha a identidade, ou papel, de estar implicado periféricamente, ele participa como membro da comunidade mas não é admitido no centro das atividades – portanto, ele não assume papel importante e, com isso, busca ou evitar as práticas e atividades do grupo por desejo próprio ou busca uma análise mais distanciada da situação a ser pesquisada.

Se o pesquisador está ativamente envolvido, ele procura desempenhar um papel para adquirir a permissão para estar no interior do grupo ou da instituição estudada, porém mantendo ainda certa distância. Caso ele opte pela implicação completa, ele adota essa postura ou por oportunidade ou por conversão ao grupo estudado, de forma a tornar-se parte daquilo que é estudado.

Deve-se ressaltar que a observação participante possibilita que o pesquisador seja interno, ator do grupo e com seu lugar definido ou externo vindo de fora do grupo e com um tempo limitado de estada nele. O pesquisador pode, ainda, desempenhar papel não declarado ou escondido, não se pronunciando sobre as reais motivações que o levaram a entrar na instituição ou comunidade pesquisada.

Todo o conhecimento produzido no processo investigativo deve ser ponderado pelo investigador, pois o conhecimento não está pronto e acabado, mas é

constantemente reconstruído, e os fatos e versões devem ser contextualizados. A situação-problema deve ser vista em sua totalidade, com inter-relações entre os componentes, e, para tanto, os dados devem ser coletados de diversas fontes através dos instrumentos adequados. Finalmente, a linguagem utilizada pelo investigador deve ser acessível ao leitor interessado, para que este possa ter uma interpretação clara dos fatos que compõem o estudo.

5 O CAMPO DE ESTUDO

Este capítulo está dedicado à pesquisa de campo. Aqui descrevo o cenário da pesquisa, a aproximação do campo de estudo, as incursões a campo para a obtenção dos dados, os relatos e observações feitas no local de pesquisa e as minhas considerações no tocante ao que observei e ao que me foi relatado.

Compreender qual a percepção dos professores sobre a educação para a mídia exigiu o estudo de uma unidade escolar para tentar compreender seu dinamismo, desvendando as percepções e relações presentes no seu dia-a-dia. Isto exigiu a observação de cenas e situações cotidianas em todos os ambientes da escola.

Nesta pesquisa procurei esclarecer como o professor vivencia a influência da mídia no cotidiano das crianças do ensino fundamental, como os conteúdos veiculados pela mídia, em especial a televisiva, chegam ao seu conhecimento através do relato das crianças e qual a visão das crianças sobre esses conteúdos.

Inicialmente, estabeleci contato com a direção da escola escolhida, o que possibilitou a minha entrada no campo de pesquisa. A seguir, busquei identificar aqueles que poderiam contribuir direta ou indiretamente com o estudo, como professores, alunos e pessoal de apoio. Solicitei autorizações para a realização da pesquisa e todos os integrantes da escola se mostraram dispostos a cooperar. Por fim, pedi autorização oficial à direção da escola para desenvolver a pesquisa.

Os instrumentos selecionados para a coleta dos dados foram elaborados e aprimorados considerando as peculiaridades do campo de estudos. Registrei as observações e conversas em um diário de campo, o que tornou possível retratar as diferentes facetas da escola e possibilitou constatações em variadas situações. Realizei a coleta de dados durante o primeiro e o segundo semestre de 2007, em incursões semanais em diferentes dias da semana. Além disso, fiz alguns registros fotográficos do ambiente escolar.

5.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede particular de ensino localizada na região central do município de Londrina, estado do Paraná. Essa escola atende a um público pertencente à classe média.

Segundo o projeto político-pedagógico fornecido pela diretora da escola, esta foi fundada em 1979 e teve suas atividades iniciadas em janeiro de 1980, então com Berçário e Educação Infantil. Em 1994, houve ampliação dos serviços, com a implantação gradativa da primeira à quarta série do primeiro grau vespertino, assim chamado na época. Buscando atender coerentemente os pais e alunos, seu espaço físico passou por várias reformas.

Segundo a diretora, a escola conta, em seu quadro funcional, com dezenove profissionais: diretora, coordenadora pedagógica, secretária, duas zeladoras e quatorze professores de várias áreas de formação acadêmica. O espaço físico é amplo, composto por doze salas de aula, biblioteca, sala para os professores, quadra de esportes, refeitório, secretaria, depósito e parquinho.

A proposta educacional se compromete com a formação de alunos crítico-reflexivos. O trabalho educacional é orientado por uma proposta pedagógica anualmente avaliada e realimentada pela comunidade escolar. Essa proposta se apóia em três diferentes fundamentos: ético-político, epistemológico e didático-pedagógico, que corroboram e orientam o pensar e o agir de todos.

5.2 FUNDAMENTOS “ÉTICO-POLÍTICOS” PRESENTES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Os fundamentos “ético-políticos” que constam na proposta pedagógica reconhecem a importância de valores como ética e a política na formação do aluno. Consideram responsabilidade conjunta do corpo docente, partindo de um conjunto de valores, a busca da formação para a cidadania, como honestidade, responsabilidade, coleguismo, criticidade, solidariedade e cooperação, em um compromisso com a sociedade através do aluno e sua família. Nesse documento a escola se compromete a fazer um investimento

constante em recursos humanos nas áreas didático-pedagógicas e no suporte administrativo, procurando ter atenção constante com sua política educacional, definindo e redefinindo com clareza os princípios que orientam suas ações educativas.

Em relação aos professores, a proposta pedagógica sugere que eles devem buscar a contínua reconstrução de seu próprio conhecimento, tanto quanto o domínio de disciplinas específicas, sempre esforçando-se para evidenciar a postura de educador, ou seja, de quem orienta, de quem constrói junto e não constrói para, de quem cresce junto e não de quem já é formado, de quem aprende ao ensinar e não de quem tudo sabe. Cabe ainda ao professor, além de embasar-se nos conteúdos e metodologias, conhecer muito bem as teorias do desenvolvimento infantil nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos. Já os alunos devem demonstrar esforço constante para aproveitar as condições criadas pelo professor, na busca de uma construção cada vez mais ampla e profunda de seu próprio saber, de autonomia no processo de aprendizagem, demonstrando capacidade de análise crítica dos conhecimentos propostos, bem como elaboração pessoal de novos conhecimentos.

Na proposta há um princípio chamado de “argumentação sólida”. Esta visa orientar a relação professor-aluno, no sentido de dar-lhe nova dimensão, fazendo com que o “achismo”, tanto da parte do professor como da do aluno seja substituído por uma capacidade precisa de argumentar seus pontos de vista. Finalmente, como princípio ético a escola tem a intenção de preparar o cidadão para a vivência plena de sua cidadania, para respeitar as pessoas, instituições e normas de convivência social, fomentando o que denomina de respeito a si e ao outro.

A proposta pedagógica reflete uma idealização de escola e de professor. Nela, a escola se propõe a oferecer um “cardápio” que atenda aos mais variados gostos com o objetivo claro, em minha opinião, de ter o formato de um produto vendável, misturando, a proposta pedagógica, várias correntes de pensamento e se propondo a desenvolver “novas” maneiras de transformar a relação professor-aluno, reproduzindo o que é vendido pela mídia como a escola “produto ideal” a ser consumido. Como pude constatar, sua proposta pedagógica não tem relação alguma com o seu cotidiano, servindo apenas para se articular ao processo de idealização da escola proposto pela mídia.

5.3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PRESENTES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A escola fez a opção de fundamentar-se na teoria sócio-construtivista, baseando-se fundamentalmente em Jean Piaget, Vygotsky, Wallon e, ainda, pela teoria sistêmica familiar. Nesta concepção, o conhecimento é visto como resultado da interação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido. Essa interação é dinâmica e sistêmica, pois, à medida que o sujeito age sobre o objeto, ele o transforma e se transforma, tendo como uma das variáveis o seu contexto familiar e social.

Quando tratado o tema conhecimento, são trabalhados conceitos, idéias e definições que são construções sociais e que servem para identificar características e formas do mundo físico e também de fenômenos do mundo social.

5.4 FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PRESENTES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

As relações entre o professor e o aluno na escola são orientadas pela pedagogia, que tem como foco de trabalho a educação. A escola fundamenta sua pedagogia nos princípios do sócio-construtivismo, o que significa uma “nova” relação entre professor, aluno e conhecimento, oposta ao tipo de relação da escola dita “tradicional”. O processo de ensino e aprendizagem estabelece-se em uma relação direta entre o professor, o aluno e o conhecimento, traduzida por uma ação docente mediadora que busca aproximar o conhecimento real do aluno ao conhecimento ideal na construção do saber. Nessa perspectiva, o professor é visto como mediador do conhecimento e o aluno, como construtor de seu próprio conhecimento, mas o conhecimento é visto como um conjunto de verdades relativas, que correspondem a uma interpretação do mundo físico e social em uma relação de interação social construtiva e democrática.

5.5 O UNIVERSO DA PESQUISA

Fiz observações em salas de aula do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Em seguida, realizei entrevistas com os alunos dessas séries e com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola para poder observar mais de um ângulo do problema abordado. Porém, o foco principal da pesquisa foram as professoras regentes do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental que atuam diretamente com os alunos desses anos, todas na faixa de vinte a trinta anos de idade.

Na época da pesquisa de campo (2007), os alunos estavam distribuídos da seguinte forma: dez alunos no primeiro ano do ensino fundamental; dezenove no segundo ano; cinco no terceiro ano; seis no quarto ano.

A escola funciona somente no período vespertino, e a carga horária de cada professor é de vinte horas semanais. Nenhuma das professoras desenvolvia outra atividade de trabalho e todas têm participado de eventos rápidos com o objetivo de melhorar sua formação, todos ligados à educação de maneira geral, mas nenhum evento ligado ao tema desta pesquisa.

5.6 AS INCURSÕES À ESCOLA

5.6.1 A aproximação do campo de estudo

Optei por iniciar com cautela a aproximação do campo de estudo. Inicialmente, as observações foram feitas na quadra externa da escola com as crianças que teriam atividade física e com professores de educação física. A quadra era um local que todos os alunos e professores freqüentavam, por estar conjugada à cantina. O impacto da minha presença foi atenuado pelo ambiente descontraído onde eram lecionadas aulas de expressão corporal, ginástica rítmica e judô. Observei que as crianças não se organizavam para desenvolver brincadeiras grupais antes do início das aulas. Agitadas, elas corriam umas atrás das outras até que os professores pedissem para que se organizassem.

Durante os intervalos das aulas, que se dava das 15h00 às 15h30, as meninas brincavam de pular corda, amarelinha, pular elástico, bambolê ou com uma bola; os meninos

brincavam de trocar figurinhas, que vinham dentro dos pacotes de salgadinhos, e de jogar bola. Não observei outro tipo de brincadeira durante a minha estadia na escola, exceto as desenvolvidas em atividades coordenadas por professores de educação física. Essas atividades aconteciam durante o horário da aula de educação física e incluíam muitas atividades ligadas à ginástica rítmica para as meninas e ao judô para os meninos.

As aulas de ginástica rítmica desportiva eram dinâmicas e variadas, com exercícios utilizando cordas, bambolês e bolas. Brincadeiras como “pega-pega” também eram desenvolvidas nessas aulas. Algumas brincadeiras tradicionais eram estimuladas, como pular corda e amarelinha. As aulas de judô eram realizadas em um espaço coberto contíguo à quadra de esportes, no qual quatro tatames eram colocados lado a lado. Nas aulas de judô, os meninos vestiam quimonos, mas não lutavam, simplesmente faziam rolamentos no tatame.

Durante as aulas ligadas às atividades físicas, as crianças de todas as séries se mostravam extremamente disciplinadas, sendo raros os incidentes de indisciplina ocorridos no período de observação, e só ocorreram com os meninos, na aula de judô. Nesse caso, o professor deixava a criança em uma área restrita, impossibilitada de participar da aula naquele momento, ao que ela obedecia.

5.6.2 Diálogos mantidos com a direção e a coordenação pedagógica da escola

Nessas oportunidades tive condições de saber sobre o funcionamento da instituição e a percepção da coordenadora pedagógica da escola sobre várias questões que a inquietavam, tais como: as novas configurações da família, a confusão entre os papéis da escola e da família, as percepções dela sobre o comportamento das crianças dentro e fora de aula.

Segundo a coordenadora pedagógica, as crianças, muitas vezes, têm acesso a conteúdos direcionados pela mídia aos adultos, como, por exemplo, as novelas do horário nobre ou *sites* disponíveis na internet. Para ela, a influência que a mídia exerce sobre o comportamento das pessoas também modifica as relações entre crianças e adultos, mas isso não é facilmente detectável. Em sua opinião, cada vez mais as crianças se vestem como adultos, usam maquiagem, acessórios de moda e desejam objetos de consumo que são desejados por adultos. Ao mesmo tempo, as brincadeiras infantis vão perdendo espaço para um tipo de conduta muito parecido com o da idade adulta.

Ela acredita que essa precocidade das crianças em relação à atitude ocorra devido à influência da mídia. Também acredita essas mudanças aos pais, que, desde cedo, insistem para que a criança seja alfabetizada rapidamente pela escola, além de colocá-la em cursos de inglês e informática, para que seja competitiva e tenha espaço no mercado de trabalho futuramente.

A família, para a coordenadora, vem, cada vez mais, delegando funções para a escola em relação às crianças. Disse que os pais, muitas vezes, têm dificuldade de se impor frente aos filhos, e talvez sintam culpa por passarem longos períodos longe deles. Acha que os pais tendem a ser muito permissivos e a fazer todas as vontades da criança. Além disso, percebe que eles têm dificuldade de cobrar disciplina dos filhos e pedem para que a escola o faça. Ela disse que algumas vezes as professoras comentavam que as mães pediam para que elas verificassem se a criança escovava os dentes no intervalo ou se a professora poderia mandar a criança se uniformizar, já que esta não queria vir uniformizada em dada ocasião. A coordenadora acredita que os pais, cada vez mais, esperam atitude de disciplinamento da criança na escola, atitude que eles mesmos não conseguem ter frente aos seus filhos.

Outro assunto abordado pela coordenadora pedagógica foi o fato de as famílias terem se modificado substancialmente em sua estrutura tradicional. Muitas mães trabalham fora de casa e algumas famílias são compostas apenas pelo casal e um filho. Ela aponta que algumas famílias são mono-parentais, outras são compostas por agregados e, em muitas famílias, ocorrem rupturas repentinas entre os pais ou cônjuges. Além disso, com uma jornada de trabalho prolongada, as famílias tendem, segundo ela, a deixar as crianças muito tempo sozinhas, e essas passam tempo demasiado em frente à televisão, hábito incorporado ao cotidiano das crianças, ou na internet. Portanto, seria de esperar que esses veículos de comunicação tivessem enorme influência sobre o comportamento das crianças. Na sua avaliação, a escola vai ter que se transformar se quiser acompanhar a criança que recebe uma quantidade enorme de informação pela televisão. Ela também considera que as habilidades que as crianças adquirem por estar familiarizadas com os diferentes tipos de mídia poderiam ser mais bem aproveitadas pela escola, a qual, no entanto, não tem a estrutura necessária para que isso ocorra.

As impressões da coordenadora sobre a escola, a família e os alunos apontam para o fato de haver dissonância entre a escola e a família. As famílias de classe média, que têm acesso aos artefatos culturais, buscam na escola aquilo que no discurso da mídia se convencionou chamar de “ensino de qualidade”, que engloba inclusive competências originalmente pertencentes à família. A escola tem, então, que carregar o pesado fardo de

competente nos mais variados aspectos; sua qualidade deve ser total, ao mesmo tempo em que a família se exime ou passa algumas de suas funções para a escola. Do ponto de vista da coordenadora, a família é colocada como demasiadamente permissiva e incompetente, seja porque está desestruturada ou porque está se reestruturando, tornado-se displicente frente à criança e cobrando em demasia da escola.

Em algumas oportunidades conversei com a diretora da escola, que relatou sua preocupação com a crescente influência da mídia e dos artefatos culturais adquiridos cada vez mais pelas crianças. O crescente número de mochilas, estojos, lancheiras, tênis e roupas com personagens famosos estampados parece ser um dado, segundo ela, de que as crianças são influenciadas pela televisão e pelo cinema cada vez mais a consumir.

Para a diretora, além de influenciar na compra de artefatos culturais, a mídia acaba por confundir pais e crianças, na medida em que ela tenderia a veicular valores como o individualismo e a indiferença frente à violência, diferentes daqueles que os pais achariam os melhores a serem repassados aos filhos. Para ela, de alguma forma, direta ou indiretamente, os pais esperam que a escola faça a crítica à mídia e ofereça um contraponto ao que é veiculado na televisão, delegando cada vez mais a função de educar à instituição escolar. No entanto, os próprios pais se ausentam durante os períodos em que a criança está exposta à televisão.

A diretora expressa preocupação com aquilo que podemos chamar de maquiavelismo da TV, mas não assume que a escola deve necessariamente atuar para mudar esse quadro. Devo ressaltar que em nenhum momento a coordenadora pedagógica ou a diretora da escola disseram que esta poderia aproveitar de alguma forma as habilidades que os alunos desenvolvem por estar em contato com os diferentes tipos de mídia, sejam as habilidades em manusear computadores, rádios, videogames e outros ou a própria capacidade de fazer pesquisa e o acesso a um universo informacional enorme. A preocupação parece ser mais com a delicada posição que a escola se encontra frente ao desafio da nova realidade da família e dos alunos.

5.6.3 A rotina de funcionamento da escola

O período inicial da pesquisa serviu também para que as crianças se acostumassem com a minha presença, estranha ao cotidiano escolar. Foi possível verificar o

comportamento das crianças na entrada e na saída da escola e também nos ambientes comuns a todas elas durante os intervalos das aulas ou recreio. Os alunos do primeiro ao quarto ano tinham diferentes aulas com a duração de cinquenta minutos cada, distribuídas ao longo da semana. As disciplinas ministradas eram Português, Inglês, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Financeira, Informática e Educação Física, além de aulas de ginástica rítmica para as meninas e judô para os meninos.

Ao chegar à escola, as crianças eram recebidas pela diretora ou pela secretária, que ficavam na frente da escola. Geralmente, elas eram trazidas por suas mães, de carro. Era comum que as mães permanecessem no estacionamento da escola por alguns instantes, mesmo após a entrada das crianças, conversando com outros pais e mães. Foram raras as entradas de mães ou responsáveis no interior da escola, ocorrendo somente quando havia algum desentendimento entre os alunos e os responsáveis eram chamados.

As professoras e demais componentes da escola estavam sempre uniformizadas. No dia em que não era obrigatório o uso do uniforme, as crianças vinham com personagens estampados em suas camisetas. O mais popular entre os meninos era o Homem Aranha, embora algumas crianças se vestissem com roupas como calças jeans e calças de malha e camisetas com personagens não tão conhecidos.

Na sala do primeiro ano as crianças geralmente traziam brinquedos toda sexta-feira, dia designado para que elas o fizessem. A regra de poder trazer brinquedos somente na sexta-feira nem sempre era respeitada, mas a maioria trazia seus brinquedos nesse dia. O horário do intervalo era destinado para que elas pudessem utilizar os brinquedos.

As meninas traziam bonecas, geralmente de tamanho avantajado, maquiagem e vestimentas, e acessórios de “princesas”. Esses acessórios eram muito estilizados e reproduziam acessórios usados em desenhos animados. Já os meninos traziam carrinhos, caminhões e, principalmente, bonecos de filmes como *Toy Story* e *Spiderman*.

Observei que as crianças conheciam várias rimas antigas quando pulavam corda no intervalo. Notei também que as crianças de todas as turmas do primeiro ao quarto ano, talvez por não estarem familiarizadas com outras brincadeiras típicas infantis do passado, pareciam substituir todo jogo de rimas e as histórias antigas por histórias de filmes e desenhos animados em suas conversas particulares. Perguntadas se conheciam poesias antigas comuns às gerações passadas, elas afirmavam que não.

Quando perguntadas se conheciam as histórias de contos de fada, elas respondiam que sim. A trama geral do conto parecia ser conhecida, mas elas logo misturavam esse conteúdo a conteúdos atuais do cinema, com outras histórias, como, por exemplo, os do

filme *Shrek* e os do filme *Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho*. No entanto, as histórias de filmes eram relatadas em seus mínimos detalhes.

Toda vez que algum aluno começava a falar de um desenho animado ou filme, e essa era uma situação corriqueira, logo as outras crianças começavam a recontar a história do desenho, ou contavam sua cena predileta ou comentavam algo sobre os personagens, às vezes sobre outro filme relacionado, em uma conversação confusa. Parecia que era muito importante para elas manifestar sua opinião sobre o que se passava na televisão relacionado ao seu universo.

As conversas eram muito dinâmicas, todas falavam ao mesmo tempo e parecia que todas tinham acesso a esses conteúdos e que eles lhes eram muito significativos. Embora seus gostos em relação aos programas televisivos variassem bastante, os filmes de sucesso eram muito bem aceitos por todas. A forma estética e o conteúdo dos filmes eram extremamente admirados pelas crianças.

Antes do intervalo das aulas, que era feito após a segunda aula, elas lanchavam em sala. Muitas portavam copos de suco com formato de personagens infantis de desenho animado. Perguntadas onde haviam adquirido tais objetos, elas respondiam que tinham comprado no supermercado ou em redes de *fast-food*.

Alguns brinquedos eram trazidos por crianças que eram autorizadas a brincar com eles durante o intervalo. Alguns meninos que portavam mini-computadores do tipo *laptop* infantil decorados com personagens infantis, brincavam em sala de aula com esses brinquedos durante o intervalo. Esses *laptops* podem fazer operações matemáticas básicas e escrever caracteres, e era um brinquedo muito cobiçado pelos meninos que não os tinham. A propósito, quando perguntei aos meninos do terceiro e do quarto ano o que eles desejavam ter que ainda não tinham, eles me responderam que queriam *laptops* de verdade.

Nos horários anteriores ao intervalo, conversei com as crianças de várias séries, pois esse era o momento em que eu tinha oportunidade de fazer perguntas antes de elas irem ao pátio brincar e não alterava a dinâmica de funcionamento escolar. Por diversas vezes, em contatos informais, iniciei conversas a respeito das atividades favoritas das crianças fora da escola, fiz perguntas que abordavam a questão da mídia, do aprendizado pela TV e por filmes, dos gostos individuais de músicas, programas televisivos, revistas e filmes.

Na saída da escola as crianças eram chamadas pela secretária, que coordenava a sua saída para que fossem entregues aos responsáveis, o que era feito rapidamente já que tanto os responsáveis quanto as crianças tinham pressa em sair da escola.

Quando algum responsável atrasava, a criança era deixada na quadra da escola para brincar sozinha, geralmente com uma bola.

5.6.4 As incursões em sala de aula: dinâmica da relação professor X aluno

Em uma segunda etapa, comecei a freqüentar a sala de aula com o intuito conseguir uma aproximação mais efetiva de alunos e professores. Fui apresentado a todos os professores pela direção, e a cada um expliquei qual o objetivo da pesquisa. Nesse momento verifiquei que os professores se tranqüilizaram após essa explicação, pois demonstravam preocupação pela possibilidade de ser avaliados em suas práticas didáticas de ensino.

Freqüentei todas as turmas do ensino fundamental, começando pelo segundo ano; após, fui às aulas das salas do terceiro, do quarto e, finalmente, do primeiro ano. Durante as primeiras aulas, como estratégia de aproximação, permaneci quieto, apenas observando como a dinâmica das aulas se desenvolvia, sendo explicado aos alunos que eu estava em sala como pesquisador interessado em tudo que se relacionava às diferentes mídias e que, futuramente, eu falaria com elas. Nesse momento pude observar quais artefatos culturais as crianças levavam às aulas e quais acessórios carregavam e vestiam, e, ainda, como se vestiam às quartas-feiras, dia em que não era obrigatório o uso de uniforme.

Um fato que me chamou a atenção foi ver que todas as crianças da escola, em todas as incursões que fiz, sem exceção, traziam mochilas com personagens infantis masculinos e femininos. Grande parte das meninas trazia lancheiras e mochilas cor-de-rosa, da personagem do filme e boneca *Barbie*. Apenas algumas traziam mochilas cor-de-rosa com os personagens do desenho animado *Moranginho*. Já os meninos, em sua maioria, traziam em suas mochilas os personagens do desenho animado *Carros (Cars)* ou do desenho animado *Homem Aranha (Spiderman)*. As mochilas eram pretas ou vermelhas.

Outro fato interessante é o de que as meninas traziam bonecas, carrinhos de boneca, e, às vezes, uma mochila extra para trazer esses artefatos, tudo com propaganda muito visível dos personagens. Os tênis das crianças também traziam propagandas de personagens infantis da televisão, e seu material escolar tinha, muitas vezes, função extra. Por exemplo, o estojo de uma menina, além de sua função de guardar lápis, borracha e canetas, também servia de estojo de maquiagem. Os lápis e canetas traziam chaveiros e alguns materiais também se transformavam em brinquedos. Além disso, todos os artefatos citados eram

decorados com personagens de desenhos infantis ou personagens de filmes, incluindo meias, brincos, arcos e prendedores de cabelo, estojos, lancheiras, pulseiras e relógios¹.

As crianças pesquisadas mostravam, por várias vezes, durante as aulas, algo novo que haviam trazido, dizendo que era de um personagem. A lógica aparente era a de que não basta ter o tênis do Homem Aranha, tem que ter o máximo possível de acessórios daquele personagem “eleito” como o favorito entre os meninos. As professoras pareciam alheias a esses fatos; embora elas comentassem que as crianças traziam algumas coisas de casa, parecia haver uma naturalização dos artefatos trazidos, como revistas infantis, CDs, roupas, *mini-laptops*, brinquedos, materiais escolares decorados e demais acessórios. Era como se essas coisas já fizessem naturalmente parte do contexto escolar, e apenas deveriam ser colocadas de lado por algum tempo, por ordem da professora, caso a criança começasse a brincar com determinado artefato e isto estivesse atrapalhando o aproveitamento do conteúdo ministrado.

Essa situação se repetiu por diversas vezes nas salas do primeiro e do segundo ano, não sendo tão freqüente no terceiro e no quarto ano, onde o interesse em mostrar aquilo que a criança tinha para o colega de turma existia, mas também concorria com idéias e informações que as crianças diziam ter assistido na TV, no cinema ou na internet. As conversas das crianças incluíam, por exemplo, curiosidades encontradas na internet, programas veiculados na televisão relacionados com o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora, filmes que eles perguntavam se o colega já havia visto e histórias que eles haviam visto na novela.

Apesar da insistência das crianças nesses assuntos, e alguns deles estavam inclusive relacionados aos conteúdos trabalhados, as professoras, alheias às falas, pediam para que aquelas prestassem atenção e continuavam a ministrar o conteúdo programático. As

¹ Cabe ressaltar que hoje em dia as livrarias vendem materiais escolares como linhas de produtos ligados a um personagem de desenho animado, o que justifica a presença massiva desses artefatos culturais na escola. Nas livrarias são encontrados itens como, por exemplo, da linha Moranguinho, Barbie, Cars ou o do Homem Aranha. Pode-se comprar cola, borracha, apontador, papel decorativo, etiquetas, cadernos, enfim qualquer material escolar decorado com esses personagens. As marcas tradicionais de material escolar também começam a apresentar, em suas embalagens, personagens infantis do cinema e da TV. É interessante notar que não existe variedade muito grande de personagens associados ao material escolar se compararmos ao enorme número de personagens infantis presentes na TV e no cinema. A indústria de materiais escolares a cada ano elege apenas alguns personagens de sucesso, geralmente aqueles que aparecem em filmes de férias, e se esforça em vender, ao máximo, materiais escolares associados àquele personagem-chave. O mesmo acontece em relação à moda infantil. Já a indústria de brinquedos oferece variedade maior de personagens para vender, mas também não cobre todo o universo de personagens infantis presentes na televisão e no cinema. Vemos as crianças na escola usando o tênis do Homem Aranha, além do material escolar, as roupas e brinquedos do mesmo personagem e chegamos à conclusão de que existe uma tendência à massificação de um personagem específico, que representa o universo masculino. No caso das meninas esse fenômeno também ocorre em relação ao que naquele momento traduz o universo feminino. Alguns poucos personagens estão em todos os lugares, como as princesas da Disney, Moranguinho e Barbie. Já as roupas e acessórios sem personagens e materiais escolares comuns estão cada vez mais caindo em desuso, embora tenham preço mais acessível.

crianças, por alguns momentos, paravam de conversar sobre esses assuntos e se mostravam dispostas a fazer os exercícios propostos pela professora.

Apareciam dois universos paralelos: o conteúdo escolar e a cultura infantil. Porém, essa convivência ocorria sem que fossem misturados, como se houvesse um mundo de possibilidades vivido fora da escola que insistia em penetrar aquele ambiente por sua importância, encarado o tempo todo como algo importante por parte das crianças, mas simplesmente ignorado e, ao contrário, afastado pelas professoras.

Na sala do segundo ano, me chamou a atenção um menino de sete anos que toda vez que terminava as tarefas pedia à professora para ver as revistas que ficavam em uma cesta na sala de aula. Ali se encontravam gibis e revistas infantis. Esse menino então comentava o que estava lendo, que adorava revistas infantis e, em especial, tudo relacionado ao que ele chamava de Disney. Outras crianças começavam a relatar tudo o que sabiam sobre a “Disney” e, assim, a conversa entre eles se desenvolvia como uma competição para mostrar quem estava mais atualizado.

Parece que a lógica implícita em muito do que a propaganda apresenta penetra facilmente no universo infantil. Assim como ao adulto é dito a todo tempo que ele tem que ser um cidadão “antenado” ao que acontece de mais moderno e atual em relação à moda, a comportamento e a tendências, as crianças são estimuladas a saber o que está em voga na cultura a elas direcionada. Isto vem de encontro à idéia de que a criança é mais suscetível às influências da indústria cultural.

Na sala do primeiro ano, as histórias de filmes infantis e desenhos animados eram recontadas tanto por meninos quanto por meninas, durante as brincadeiras. Em algumas oportunidades, conteúdos ligados a programas infantis apareceram, e os mais comentados eram os *Power-Rangers* e desenhos como *Bob Esponja*, *Lola e Charlie*, *Ben 10* e outros.

O comportamento dos alunos dentro da instituição escolar, bem como os conteúdos mencionados por eles, serviu de base para os questionamentos feitos aos professores e, conforme as conversas que tive com os alunos se desenvolviam na presença dos professores, estes relembavam situações e conteúdos que já haviam sido mencionados anteriormente por outros alunos.

Nessa etapa, eu já havia notado uma situação freqüente em sala de aula, principalmente nas crianças do terceiro e do quarto ano. Freqüentemente, a professora do terceiro ano perguntava aos seus alunos se eles haviam feito alguma pesquisa na internet a respeito daquilo que estava em discussão em sala de aula, ou se seus alunos já tinham ouvido falar desses assuntos na televisão, ao que eles respondiam sempre de forma afirmativa.

Quando a professora começava a explicar algum assunto, os alunos diziam já ter ouvido falar dele, geralmente pela televisão ou pela internet. Mas as professoras adotavam a mesma postura frente aos comentários das crianças. Primeiramente diziam “É mesmo?”, e então continuavam a explanação do conteúdo, sem levar em consideração o que o aluno ou alunos diziam.

Em algumas ocasiões, a professora regente da turma do terceiro ano dizia: “Mas nem tudo que a gente vê na TV é verdade”, ao que os alunos sempre respondiam: “É verdade sim, eu vi no *Globo Repórter*” ou “Eu vi no National Geographic”. Em outras oportunidades, eles rapidamente diziam que já haviam visto aquilo na internet e que tinham pesquisado sobre o assunto na internet, e começavam a falar incessantemente sobre o que haviam encontrado.

É interessante notar que, na maioria das vezes, as crianças queriam dar uma contribuição à aula quando perguntadas pela professora se já haviam tido contato com o conteúdo apresentado. Parece que havia falta de conexão entre a professora e os alunos, pois tanto a professora parecia desprezar o conteúdo trazido, como os alunos continuavam a sua explanação mesmo que ela colocasse em dúvida aquilo que eles haviam trazido como contribuição.

De fato, as professoras de todas as turmas mostraram grande dificuldade em lidar com os conteúdos relacionados à mídia trazidos pelas crianças, então a atitude delas foi a de se eximir, de evitar discutir o assunto e de não intervir, o que abre espaço para que a própria mídia continue seu propósito sem que qualquer questionamento de seus conteúdos surja dentro da escola.

Nesse cenário a escola atua como a negação da tecnologia, e tal negação não leva a re-significação da tecnologia. O aluno acaba por abalar a identidade da professora, que é idealizada na escola como a detentora do saber; ao mesmo tempo, o aluno idealizado pelas professoras não está na escola, o que causa profundo mal-estar, muito perceptível quando os alunos demonstram habilidades e maneiras de se relacionar com os diversos tipos de mídia e artefatos culturais desconhecidos das professoras.

Para além da atitude de desprezo frente aos conteúdos trazidos por alguns alunos, em algumas ocasiões presenciadas por mim, que citarei logo adiante, pude constatar como o desconhecimento do aluno que a escola recebe e o próprio preconceito disseminado na cultura da escola promovem situações surreais.

O fato em questão aconteceu em diversas oportunidades: um aluno do terceiro ano, de oito anos, dizia ter encontrado na internet algo relacionado com o assunto

pesquisado anteriormente pela turma ou outro assunto. Como esse aluno era considerado como um aluno com déficit de aprendizagem, era comum que ele ficasse em sala com a professora para ter aulas de reforço após o término da aula. Embora ele sempre trouxesse diversos assuntos à tona e estivesse muito bem informado sobre os assuntos ministrados em aula, podendo dissertar sobre quase tudo o que era oferecido como conteúdo a ser ensinado, era considerado com déficit de aprendizagem por não ter a habilidade específica de escrever textos considerados como do mesmo nível dos demais alunos da sala e por não ser tão rápido quanto os outros nessa tarefa.

Em algumas oportunidades, durante os intervalos das aulas a professora pedia para esse aluno escrever textos. Notei que, embora ele tivesse extrema facilidade em fazer pesquisas na internet, se mostrasse interessado nos conteúdos apresentados, mencionasse sempre muitas fontes de informação relativas ao assunto tratado e fosse comunicativo, era tratado pela professora como um aluno que não estava no mesmo nível que os outros. Isto demonstra o quanto ela não percebia a capacidade do aluno em desenvolver outras habilidades.

A atitude das professoras frente a esse aluno reflete a posição cristalizada da escola e denota o quanto as professoras desconhecem o universo infantil. Há dissonância entre a escola e a sociedade da informação que a criança traz, portadora de conteúdos que a escola, nesse exemplo, desconhece e não se mostra interessada em conhecer.

Com atitude de indiferença frente à autoridade da professora, os meninos do quarto ano, quando falavam sobre algum videogame, por exemplo, tratavam o assunto em conversas paralelas durante as aulas. Eles sabiam muito bem que os jogos eletrônicos a que se referiam não estavam relacionados com os assuntos colocados em pauta pela professora naquele momento. Eles se mostravam ávidos em mostrar aos companheiros e em comentar entre si o universo de possibilidades existente fora da sala de aula que a todo o momento afluía em suas falas.

Isso demonstra o quão importante era, para eles, o mundo virtual da televisão e da internet, que merecia ser compartilhado com os companheiros, e que a sala de aula era também um espaço para esse tipo de conversa. As crianças de hoje são refratárias ao universo adulto, o que dificulta o diálogo entre o universo infantil e o universo adulto. Os adultos ficam impossibilitados de acessar o universo infantil, altamente influenciado pela mídia e pelos artefatos culturais produzidos pela indústria cultural. Esse universo infantil permanece em suspenso, gravitando inapreensível.

Familiarizadas ao tempo não-linear, tempo praticamente impossível, de limites quase opacos entre o real e o virtual, as crianças de hoje são, como na metáfora proposta por Mendes (2001), um híbrido de humano e máquina, mas, diferente de outros *cyborgs*, elas não se constituem em um corpo com partes eletro-eletrônicas. São nascidas da fusão e das interações propostas pela máquina e das interações percebidas e internalizadas pelo indivíduo. No cenário das interações entre o humano e a máquina, as crianças e os jovens estão, cada vez mais, construindo suas percepções de mundo, suas identidades, suas subjetividades. Eles próprios vão se constituindo como sujeitos de relações de poder-saber, mas também como objetos das relações de poder que circulam pela e com a máquina (MENDES, 2001).

Na mesma direção de Mendes, Arendt (1992) vê o fracasso da educação contemporânea devido a pressupostos equivocados sobre a relação entre adultos e crianças e sobre o conceito de autoridade. Ela cita a concepção acerca da separação entre a infância e o mundo adulto, segundo a qual os mais jovens devem ser libertados dos adultos em benefício das leis que regem o universo infantil. Uma vez emancipada da autoridade dos mais velhos, as crianças são entregues à tirania de seu próprio grupo.

Em alguns momentos, meninos e meninas do quarto ano falavam dos resultados dos jogos de futebol da rodada; em outros, as meninas comentavam algo que haviam visto em um programa matinal de televisão, e ali se podia constatar que muitos assuntos da televisão que concernem aos adultos também permeiam o universo infantil.

Aquilo que acontece na TV acontece para todos, inclusive para as crianças que têm acesso a ela. A televisão tem a capacidade de colocar em pauta muitos assuntos. A relevância dada a questões ecológicas, tão presente em programas atualmente, apareceu por diversas vezes na sala do terceiro ano. Algumas crianças sabiam qual animal estava em extinção e por que isto estava ocorrendo; logo, outra criança se manifestava comentando sobre outro animal que ela havia visto. Em dada ocasião, uma criança se apressou em transmitir o mais rápido possível todas as informações sobre o problema da Amazônia. Ela parecia extremamente preocupada com a situação, e, quando perguntada, disse que a fonte de informação era o *Globo Repórter*.

Quando perguntados sobre quais os seus programas favoritos de TV e por que elas gostavam desses programas, e de quais programas elas não gostavam, as respostas foram muito diversificadas. Exemplificando: uma menina do quarto ano respondeu que não gostava de novela, mas gostava dos programas matinais na TV; um menino da mesma turma

disse que gostava dos filmes que passavam na TV, gostava dos programas de auditório e dos desenhos animados.

Um fato interessante é que nem sempre os programas destinados ao público infantil eram os preferidos das crianças. Elas falavam dos programas de TV feitos para adultos como se fossem feitos para elas, ou pelo menos é a impressão que passavam. Assim como a TV tem o enorme poder de formar opiniões, elas tinham opiniões muito parecidas às expressas nesses programas, e se colocavam com porta-vozes daquilo que era expresso na TV. Assim, pude constatar mais de uma vez como que aquilo que é colocado na TV se reproduz rapidamente, mesmo em públicos que não são o público-alvo pré-determinado.

A televisão tem a capacidade de atingir várias camadas do tecido social, inclusive jovens em formação. E, mais ainda, tem a capacidade de incutir a idéia de que o que se passa na televisão tem o *status* de verdadeiro, independentemente do que possam dizer os professores. Em muitas ocasiões as professoras se esforçavam em explicar que a televisão tem limitações em relação àquilo a que ela se refere, mas isto era aceito de forma reticente pelas crianças. O que se passa na TV torna-se fato incontestado, ao mesmo tempo em que mostra que em um momento o que é mostrado é fictício e em outro se trata de algo bem real, e as crianças sabem muito bem discernir; e nisto a TV também ajuda a educar, a discernir o que é mero entretenimento e o que são fatos entendidos como “reais”.

Em relação ao papel da televisão como entretenimento, veículo informativo e educativo, as crianças da terceira e da quarta série pesquisadas parecem ter noção clara de quais programas são puro entretenimento e quais não são. Isso está de acordo com a idéia de que a televisão treina o olhar do telespectador. Sua programação tem uma intencionalidade direcionada ao público-alvo. Como um aparato tecnológico imagético que leva ao prazer, é de se esperar que a televisão conquiste as crianças, que fazem a escolha daquilo que querem ver, e que já foi escolhido pela própria televisão para ser visto.

Opostamente, como aparato de controle social a escola aparece, aos olhos da criança, como controladora, e cobra diretamente sua atenção. A estrutura das aulas na escola e o conteúdo ministrado em sala de aula são, na maioria das vezes, rígidos, o que torna a competição entre a televisão e a escola uma tarefa inglória para esta última.

É interessante notar que, conversando com as crianças, percebi que a mídia as educa de forma diferente da que a escola faz. Obviamente, tanto a escola quanto a televisão educam, cada uma à sua maneira, mas a mídia é muito mais sedutora, ao passo que a educação escolar tende a apelar para a autoridade para se fazer percebida pela criança. Por exemplo, no momento em que a professora chama a atenção para o conteúdo trabalhado como

sendo de verdade científica ou algo pertencente a uma cultura elevada, científica, ela tem que ou apelar à criança para que esta preste atenção, por isto ser uma obrigação, ou, de outro modo, ameaça-la dizendo que se ela não prestar atenção perderá a oportunidade de aprender algo importante e será prejudicada em seu desempenho escolar, o que lhe trará conseqüências ruins.

A televisão propõe um conteúdo sem a mesma obrigação imposta pela escola, cada programa apresentado educa à sua maneira o telespectador. Nem a escola nem a televisão têm controle sobre os efeitos de suas mensagens, mas a escola cobra e a televisão informa e diverte, mas não estimula qualquer tipo de reflexão.

Durante uma exposição feita pela professora do quarto ano, na aula de Português, os alunos deveriam aprender sobre um poeta parnasiano. Para tanto, a professora trouxe um poema que deveria ser estudado, e durante toda a apresentação do poema as crianças se mostraram dedicadas em aprender as características da poesia parnasiana. Mas quando se distraíam a professora as ameaçava dizendo que seu desempenho seria prejudicado. Ao mesmo tempo, as crianças perguntavam quando assistiriam a um filme que a professora havia prometido passar no vídeo.

Pude constatar que quando havia interatividade entre a atividade proposta e as crianças, o trabalho era feito com muito mais disposição por parte destas.

Em uma oportunidade a professora do quarto ano começou a atividade propondo que fosse estudado o conto *Os músicos de Bremen*. Ela iniciou o trabalho pela música *A bicharada*, composição de Enriquez, Bedotti e Chico Buarque. A peça *Os músicos de Bremen* já havia sido encenada na escola por um grupo teatral. Então a professora leu várias versões dessa história e foi proposta uma pesquisa na internet a respeito do assunto. Os alunos descobriram várias curiosidades sobre o título da história, sobre os irmãos Grimm e sobre Bremen, cidade alemã. Então a professora os estimulou a produzir um gibi e a que eles imaginassem o tamanho ideal do gibi, com que letra eles deveriam escrever, como transformar uma narrativa em diálogo, entre tantos outros detalhes como o espaçamento, onomatopéias, etc. A participação das crianças foi extremamente ativa nessa proposta de trabalho.

A questão suscitada por esses dois exemplos é a de como estimular os alunos a aprender conteúdos relevantes em detrimento de informações de acesso rápido disponível na internet, mas que tendem a ser superficiais.

Embora a escola dispusesse de um aparelho de TV e de um aparelho de DVD, a única professora que se utilizou dos recursos audiovisuais durante minha estadia na

escola foi a do quarto ano. Esse fato me chamou a atenção, pois as crianças do quarto ano ficaram muito entusiasmadas quando souberam que assistiriam a um filme. A professora, em duas oportunidades, passou o filme *Procurando Nemo*, e, após assistirem-no, ela desenvolveu uma atividade com as crianças relacionando o conteúdo do filme à atividade do livro de Português. A dinâmica da aula também incluía uma discussão a respeito dos personagens do filme. O fato de duas crianças já terem assistido ao filme não diminuiu o entusiasmo das crianças em assisti-lo, e elas se mostraram mais participativas durante a atividade da aula de Português.

5.6.5 Entrevistas com o corpo docente: a percepção que as professoras têm da influência da mídia sobre seus alunos

Em uma terceira etapa, para obter informações mais detalhadas a respeito da idéia que cada docente tinha sobre a mídia, tive conversas particulares, agendadas previamente, com cada um deles. Com isso pude recolher dados descritivos na linguagem de cada professor e qual a sua impressão sobre a mídia como fator influenciador das crianças que freqüentam a escola. Durante as entrevistas, os professores foram encorajados a falar livremente sobre suas experiências em sala de aula e de seus conceitos sobre a mídia e a educação, sem serem censurados ou julgados. Pude, então, contrastar as diferentes possibilidades de interpretações e análises de como a mídia pode influenciar os alunos e qual a idéia que os professores têm sobre a educação para a mídia.

A primeira a ser entrevistada foi a professora MEF, de 25 anos, solteira, com formação em Pedagogia, que leciona na sala do segundo ano. Na sua opinião, é importante que se faça uma reflexão sobre a mídia, mas disse que conhece pouco sobre o assunto e acha que não existem muitas atividades direcionadas especialmente a esse tema e, portanto, ela não tem acesso a esse tipo de discussão. Em relação à proposta pedagógica da escola, ela entende que a escola procura fomentar o desenvolvimento global do aluno, estimular sua criatividade e participação. Ela acredita não ter desenvolvido qualquer atividade que se relacione com a mídia, embora os alunos tragam conteúdos sobre o que vêem na TV, como, por exemplo, desenhos animados, filmes, novelas e notícias. Quando os alunos trazem esses assuntos ela tenta conversar e discutir com eles, “mas é um pouco fora da proposta de trabalho que temos que atingir, então nem sempre é possível”.

Ela acredita que a TV está muito presente no dia-a-dia das pessoas e faz parte da família brasileira, forma opinião, cria moda, influencia muito na vida das pessoas. Tem um poder rápido de atingir muita gente ao mesmo tempo e, portanto, deveria ser um meio mais responsável e educativo. Também acha que os pais não fazem isso, não têm tempo pra discutir nem para controlar o que seus filhos assistem na TV, e as crianças acabam recebendo um monte de informações e tiram suas próprias conclusões. Podem achar bonito um filme violento, por exemplo. Como atividades diferenciadas desenvolvidas na escola, ela aponta um horário de leitura de histórias semanalmente e as apresentações de teatro que ocorrem semestralmente.

Quando indagada a respeito dos artefatos culturais que as crianças trazem, disse perceber que essas coisas estão muito presentes, que as crianças adoram mochilas, tênis, material escolar e lanchinhos com os temas que elas gostam, que em geral são: filminhos da Disney, desenhos da TV, etc. Para ela, a escola não cria problema em relação a isso, como fazem algumas escolas religiosas, por exemplo. Disse achar que essa é uma estratégia de propaganda das empresas, já que eles sabem que isso atrai as crianças. Finalmente, comentou: “Pensando bem, vi que pensamos pouco criticamente sobre esse assunto da influência da mídia e, no caso das crianças, isso seria muito importante”.

A segunda entrevistada foi MHK, de 22 anos, solteira, professora do quarto ano. Para ela a escola tem uma ótima proposta de ensino. Além de ter como base o construtivismo, tudo o que propõe leva o aluno a pensar de maneira contextualizada. Ela relatou que algumas atividades especiais são desenvolvidas e realizadas em épocas específicas, como a volta às aulas, Páscoa, Dia das Crianças, etc.

Em sua opinião, a mídia tem a intenção de formar cidadãos, na sua maioria, consumistas. No entanto, também é fonte de informação e cultura, apesar de ser uma cultura de massa. Para ela, “o comércio precisa vender. Isso é o capitalismo. Nossa escola não incentiva o consumismo entre os alunos, mas também não é moralista. Tentamos mostrar os dois lados da moeda”.

A terceira entrevistada foi LM, de 27 anos, professora do terceiro ano. Para ela a escola tem ajudado muito os professores a programar e desenvolver o trabalho em sala; dirige e orienta as atividades de sala. São usados recursos como o jornal e são trabalhadas atividades relacionadas com as notícias atuais ocorridas na sociedade. Ela diz usar a TV em sala de aula para apresentar filmes e documentários referentes ao tema da aula. Algumas atividades extras são desenvolvidas por ela, como “feiras” denominadas “momento científico” e “momento literário”.

Entende que a mídia influencia e determina os padrões de vida, a moda e o comportamento das pessoas. Na maioria das vezes influencia negativamente as crianças, através de filmes e jogos eletrônicos que tornam os alunos mais agressivos, por tentarem reproduzir na realidade o que vêem na ficção. Ela relatou que as crianças têm o costume de trazer reportagens de jornais, de acordo com o tema que está sendo estudado, e trazem muitas informações da internet, principalmente jogos da rede e MSN. Considera que a propaganda transmite uma mensagem tão convincente e atrativa dos produtos, que as crianças acabam desejando e consumindo esses produtos, além de estimularem outras crianças a comprá-los.

A quarta entrevistada foi VMO, de 29 anos, professora do primeiro ano. Ela acredita que a discussão sobre a mídia e a educação é um recurso para que tenhamos uma reflexão sobre os meios de comunicação, já que atualmente eles são muito presentes em nossas vidas e a educação para a mídia pode nos ajudar a pensar e desenvolver uma opinião crítica a respeito. Relatou já ter tido conversas com outras professoras sobre alguns programas de TV, como novelas e outros que têm algo de educativo, como o *Sítio do Pica Pau Amarelo*. No entanto, acha que, infelizmente, a TV é o meio mais acessível e presente em nossa sociedade, e, justamente por isso, deveria ser mais responsável e educativa do que é, pois tem muito espaço para novelas e futebol e pouco para outras coisas mais interessantes.

Considera que as crianças trazem, o tempo todo, conteúdos relacionados à mídia, mas nem sempre os professores estão atentos e abertos para aproveitar essas oportunidades e promover mais discussões sobre essas experiências. Como disse: “Talvez nem nós mesmos, professores, fomos treinados pra termos uma visão crítica que nos permita maior segurança nesse assunto, que possibilite trabalhar isso na escola”.

Ela entende que a internet tem a função de ampliar a quantidade de informação à qual o professor e o aluno podem ter acesso, mas que a informação que aquela disponibiliza não é confiável. Aponta que os livros são mais confiáveis e seguros quando se quer fazer uma pesquisa. A pesquisa na internet é considerada por ela como estimulante para os alunos, pois aguça a curiosidade da criança de forma efetiva. Quando inquirida se ela própria utiliza a internet para elaboração de seu planejamento e pesquisa, disse que apenas algumas vezes o fazia, para algum projeto específico, como a educação para o trânsito, por exemplo, e disse que a escola talvez fosse um tanto falha, pois não havia interesse por parte da coordenação pedagógica em desenvolver mais projetos em que o uso da internet fosse necessário.

A informação que as crianças trazem, quando obtida através da mídia, parece causar incômodo durante as aulas ministradas. As professoras parecem se sentir pressionadas

pelas crianças a discutir outras fontes de informação ao mesmo tempo em que querem seguir seu planejamento de aula, que não inclui espaço para discussão além dos limites do livro didático. Isto é dificultado pelo ritmo acelerado com que as crianças chegam para a aula trazendo informações variadas e a todo tempo.

A informação trazida pelos alunos, obtida na internet e na TV, deve, segundo as professoras, ser filtrada, e os programas televisivos devem ser analisados criticamente, já que costumam ser supervalorizados pelas crianças, para que os conteúdos considerados negativos, como a violência e o sensacionalismo, possam ser neutralizados.

As professoras identificam que a TV é uma forte presença no cotidiano das crianças e apontam os programas televisivos e os jogos eletrônicos como estímulo à violência. Ao mesmo tempo em que elas denunciam a mídia como fonte de influência no comportamento das crianças, enaltecem o papel que a mídia exerce como participante do processo de educação. Entretanto, não sabem especificar como a escola poderia desenvolver uma estratégia de educação para a mídia, o que leva a crer que esse tema deva ser mais considerado dentro do contexto escolar, já que a escola deve estar conectada com o mundo através das tecnologias e também oferecer um contraponto aos excessos que a nova configuração tecnológica do mundo oferece.

As professoras têm a percepção de que seu papel é fundamental como modelo para seus alunos e reclamam de uma maior participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, sobrando para a escola a árdua tarefa de fornecer valores positivos nem sempre cultivados na família da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção por pesquisar a mídia me remeteu para ao território das pedagogias culturais, em que a mídia ocupa importante espaço pedagógico, ensinando às crianças diferentes formas de viver e de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

A escola, anacronicamente, parece viver à margem da proliferação discursiva da mídia, onde tudo está para ser consumido e descartado, seja na forma produto, artefato, imagem ou ideologia, pois a cultura da sociedade de consumo envolve, sobretudo, o esquecimento, o não-aprendizado (BAUMAN, 1999, p. 90).

A escola privada que atende a classe média, palco desta pesquisa, encontra-se em difícil posição. Ela tem que responder à necessidade do mercado, de mão-de-obra cada vez mais especializada, advinda da necessidade de expansão do capital aliada à modernização tecnológica. Os integrantes da escola onde fiz minha pesquisa mostraram-se preocupados quanto à influência da mídia e à crescente massificação dos produtos destinados aos alunos, e não é para menos. O poder da indústria cultural e a crescente quantidade de informação que chega aos alunos através da mídia funciona como uma forma de isolamento entre a escola, a família e a criança.

Embora não seja apropriado conceber um modelo único de família, de escola e/ou de mídia, é possível considerar que cada uma dessas instituições pauta-se por propósitos e princípios distintos. Por possuírem naturezas específicas, são responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si, mas que não são necessariamente incomunicáveis.

Frente ao poder avassalador da tecnologia aliada à mídia, de influenciar e criar novas formas de subjetivação, as professoras se tornam ausentes, inacessíveis a seus alunos. Estes, por sua vez, também se tornam inacessíveis às professoras, gravitando em uma cultura formada por novas interações com a mídia e com os aparatos tecnológicos, e que nos é desconhecida. Os novos alunos que a escola recebe, habituados as diversas linguagens da mídia e aos aparatos tecnológicos que surgem a todo momento, são formados em uma cultura rica em novas formas de hibridização entre o humano e a máquina.

A atitude das professora desconsidera a nova realidade da vida moderna permeada pela influência da mídia sobre os indivíduos, e contribui para que a indústria cultural exerça seu poder sobre as novas gerações sem que professores ou alunos tenham a oportunidade de refletir conjuntamente sobre esse poder produtor de uma nova cultura.

A atitude das professoras de certa forma já era esperada por mim, pois elas também são fruto da cultura midiática em que a nova ordem a ser seguida, a identificação suprema proposta pela mídia, é a de sermos diferentes e indiferentes politicamente. Essa suposta diferença na verdade escamoteia o propósito da não-diferenciação. Ser diferente, nesses termos, significa ser aquilo que a mídia, assim como a publicidade, propõe: sermos consumidores. Com as identidades coletivas comunitariamente administradas, a doença é a escassez de consumo e a cura, o consumo ilimitado de bens e imagens que resulta em uma indiferença política (BAUMAN, 1999, p. 294).

Refletir sobre a cultura atual, caso a escola o fizesse, seria uma atitude política de desafio ao atual sistema cultural pautado em um mecanismo de apreensão do poder por meio da posse dos signos de poder pelas classes dominantes (GEERTZ, 1978, p. 86) que, em última instância, controlam a mídia. A escola, que se relaciona tanto com o pensamento quanto com a cultura pode ser resgatada e ser percebida não só em função da dominação, mas também da resistência (CROCHÍK, 1998, p. 69). E quem pode ajudar a escola a desenvolver esse trabalho certamente são as agências de formação de professores.

As professoras se mostraram insatisfeitas com o fato de a família, muitas vezes, demandar-lhes o disciplinamento dos alunos, atitude que elas disseram que os familiares não tomam em suas casas. Pode-se supor que o modo de vida atual, onde a correria do dia-a-dia deixa o tempo escasso para o relacionamento entre pais e filhos, seja fator preponderante na formação de tal demanda. Esse modo de vida altera profundamente a relação das pessoas com o tempo destinado aos seus afazeres. O tempo anteriormente destinado a antigas funções por parte da família, como a alimentação, o cuidado e a educação dos filhos, acaba por ser preenchido quase que obrigatoriamente por novas formas de trabalho, entretenimento e lazer, incompatíveis com as funções desempenhadas por pais e responsáveis. Assim, suponho que a influência da mídia sobre as crianças possa se dar de forma intensa em suas casas.

Esse modo de vida inclui a presença da tecnologia no cotidiano. O surgimento de diversos aparatos tecnológicos tem dinamizado a economia e as formas de lazer, proporcionando uma mobilidade nunca antes acessível a tantas pessoas, o que lhes acarreta aumento de funções diárias. Assim, as pessoas têm suas relações familiares, de cunho mais íntimo e que demandam mais atenção, modificadas.

Dentro da instituição pesquisada, a atitude dos professores de ignorar muito dos conteúdos trazidos pelos alunos que têm uma origem clara como a televisão, denota o quanto a instituição escolar está cristalizada e resistente a entender a criança como

telespectadora e consumidora. Dada esta situação, os componentes da escola, embora tenham razoável grau de consciência do que ocorre na interface da relação entre pais e escola e da crescente presença da mídia na vida cotidiana, permanecem em uma atitude de muito pouco fazer, já que a instituição escolar parece não ter sido planejada para desempenhar as funções que a ela são delegadas.

As diversas transformações que ocorreram nas famílias, a velocidade das transformações tecnológicas, as novas formas de trabalho, os mais variados tipos de entretenimento, enfim, uma nova conformação do mundo se processa de modo muito rápido e a escola, por alguma razão, parece não se modificar na mesma intensidade. A ela são delegadas mais obrigações, todavia sua estrutura de funcionamento parece não se modificar substancialmente, pelo menos no caso analisado.

Se por um lado a direção da escola argumenta que há demanda por parte dos pais para que a escola ajude as crianças em seu desenvolvimento profissional, por outro lado não me foi relatada qualquer preocupação por parte da família no que concerne a temas que levem em conta a formação de uma leitura crítica dessa nova realidade. Isto não significa, necessariamente, que pais e responsáveis não desejem que esse trabalho seja desenvolvido, mas também não quer dizer que queiram. O que sabemos é que isso não é priorizado nem pelos pais nem pela instituição analisada.

Talvez a dificuldade da coordenação da escola em propor temas transversais junto aos professores seja um dos motivos para que a preocupação com a influência da mídia sobre os alunos e a proliferação dos artefatos culturais no ambiente escolar não se transforme em uma ação direta e efetiva para instrumentalizar professores no sentido de promover a educação para a mídia. Um outro fator dificultador seria o de que a escola deveria propor tais discussões também aos familiares que, segundo a diretora, estão mais preocupados com a formação destinada ao mercado de trabalho, que assegure no futuro uma posição dentro do mercado aos estudantes.

Me parece que a escola de rede particular está em uma posição nada confortável. Caso se decida pelo enfrentamento de determinados costumes como a crítica à presença em demasia de artefatos culturais no ambiente escolar, ou pelo questionamento de quais conteúdos midiáticos as crianças estão expostas, pode incorrer em uma crítica aos costumes de pais e responsáveis. Devemos levar em consideração que muitos dos artefatos culturais presentes no dia-a-dia das crianças conferem *status* aos que os possuem, dado o fato de a maioria das crianças e também seus pais – a propósito, pertencentes à mesma classe social – ostentarem determinados artefatos culturais.

Certamente, há uma demanda de consumo de determinados artefatos por parte das crianças, talvez estimuladas pela propaganda e por um determinado estilo de vida que aparece de forma recorrente em programas veiculados na mídia. Mas não podemos precisar o quanto a mídia influencia as crianças nem o quanto estas influenciam seus pais na hora de comprar produtos. O que sabemos é que artefatos cada vez mais sofisticados, como tênis, mini-computadores e outros estão mais presentes nessa escola. A presença dessas mercadorias mostra que a publicidade tem alcançado seu intento de promover o consumo desses artefatos.

Além desses artefatos conferirem *status* ao seu possuidor, muitas vezes a satisfação do desejo de uma criança em possuir determinado objeto de consumo ou de consumir qualquer produto cultural não é evitada por parte dos pais para que não haja conflitos entre eles.

O panorama caótico desse novo cenário da vida moderna e a presença massiva de novos aparatos tecnológicos e da mídia na vida cotidiana acabam por confundir a todos, o que abre ainda mais o caminho para que a mídia dite normas de conduta e comportamento. Nesse contexto, a mídia tende a assumir muito do papel da família em suas variadas conformações e muito do papel das instituições escolares, aumentando o grau de complexidade das relações sociais. O problema é que a falta de um ponto de partida comum entre a instituição, os alunos e os responsáveis para a análise desse cenário corroboram para que esse estado de coisas se perpetue.

O próprio conteúdo programático parece ser um porto seguro, onde os professores podem se refugiar da crescente enxurrada de informações trazidas pelos alunos. Dessa forma, a atitude – em grande parte correta –, por parte dos professores, de valorizar determinada forma de conhecimento científico em detrimento de informações de fontes nem sempre seguras trazidas pelos alunos, pode, no entanto, esconder as próprias falhas e o despreparo da instituição frente aos desafios desse novo cenário.

A busca por soluções para esse estado de coisas nem sempre é fácil, a educação para a mídia poderá se constituir em uma alternativa à crescente influência da indústria cultural em nossa sociedade. Para tanto, será necessária uma maior aproximação entre a escola e a família, além de uma reformulação da forma como a escola encara seus componentes, trabalho que exige também a participação das universidades que formam e aprimoram os professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 35-45.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

BAUDRILLARD, J. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização. As conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. I: Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BETTELHEIM, B. *Psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRETON, P.; PROULX, S. *Sociologia da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2002.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAPPARELLI, S. Sem preconceitos: por uma gramática visual. In: SCHIMIDT, S. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARLSON, U.; VON FEILITZEN, C. (Org.). *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

CROCHÍK, J. L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

DARLEY, W. *Cultura visual digital*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DURHAM, M. G.; KELLNER, D. (Ed.). *Media and cultural studies: keywords*. Malden: Blackwell, 2001.

FABRIS, E. H. Não resta dúvida, a escola vive em outro tempo e espaço. In: SCHIMIDT, S. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-98.

FALLOWS, J. *Detonando a notícia: como a mídia corrói a democracia americana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FANTIN, M. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FÁVARO, Z. C. *Como os professores concebem a influência da mídia na educação infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*. 2.ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, R. M. B. "Técnicas de si" na TV: a mídia se faz pedagógica. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 4, n. 7, jul./dez., 2000.

_____. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHIMIDT, S. (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, mai./ago., 2002.

_____. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. 3.ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

FÓGLIA, E. *Um olhar sobre a TV: percepções de professores sobre leitura crítica de imagens no ensino médio de Londrina*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

FREINET, C. *Las técnicas audiovisuales*. Barcelona: Ed. Laia, 1974.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XIV, p. 89-125.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A.; BECK, Ü.; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Ed. Unesp, 1984.

GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência enquanto “ideologia”*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os pensadores).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, W. *The dialectic of enlightenment*. New York: Continuum, 1995.

JAMESON, F. *Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A cultura da mídia*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: Edusc, 2001.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília: Liber Livro, 2005.

LAPLANE, A. L. F. Notas para a análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LINN, S. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. 2.ed. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

MARX, K. *O capital*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. *The ruling class and the ruling ideas*. Collected Works, v. 5. New York: International Publishers, 1976.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2000.

MENDES, C. *Controla-me que te governo: os jogos eletrônicos como forma de subjetivação*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 125-139, 2001.

MENDONÇA, K. *A punição pela audiência: um estudo do Linha Direta*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2002.

NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PENTEADO, H. D. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 1991.

PFROMM NETTO, S. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. 2.ed. Campinas: Ed. Alínea, 2001.

REIA-BAPTISTA, V. *Linguagens fílmicas, cinema e pedagogia da educação*. Faro: Ed. Universidade do Algarve, 2007.

SCHILLER, H. I. "Not yet the post-imperialist era". *Critical Studies in Mass Communication*, v. 8, n. 1, p. 13-28, 1991.

SILVA, M. O. da S. e. *Refletindo a pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SINGER, P. *O Brasil no contexto do capitalismo internacional 1889-1930*. Revista Mexicana de Sociología, Cidade do México, n. 3, p.37, jul./ set.,1974.

SOUZA, L. *A educação e os desafios das novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Youth media education. The Seville seminar, Feb. 2002. Seville, 2002. *European Medi@Culture-Online*. Disponível em: <http://www.european-mediaculture.org>. Acesso em: 15 mar. 2008.

VESCHI, J. L. *Identificação maquínica e linguagem midiática*. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera03/perfil/mat2/frmat2.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

VILCHES, L. *Efectos culturales en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa, 2001.

WOLTON, D. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. São Paulo: Ática, 2001.

WOODWARD, J. *Industrial organization: theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)