

MOSAICOS DE SABERES: mídia, educação e circularidade de saberes

Richard Gonçalves André

Resumo: A partir da primeira metade do século XIX, houve uma aceleração nas formas de circulação de saberes, bem como a pluralização de dispositivos de acesso aos mesmos. No século XX, o fenômeno culminou na revolução digital que tem perpassado as tecnologias e os meios de comunicação na contemporaneidade, a despeito da insuficiência teórica para compreender o objeto em questão. Tendo em vista essas considerações, o presente artigo tem por objetivo analisar algumas das relações entre a cultura midiática e a educação, buscando transcender certas posturas reducionistas que consideram a mídia em sua dimensão apocalíptica, segundo o semioticista italiano Umberto Eco, rejeitando-a em suas possíveis dimensões pedagógicas. Como resultado, sugere-se que, independentemente desses reducionismos, os saberes midiáticos desempenham papéis educativos ainda que suas finalidades não sejam necessariamente pedagógicas, como indicam as culturas reconstruídas fora dos espaços escolares. Isso demanda por uma apropriação reflexiva da mídia pelo campo educacional.

Palavras-chave: Mídia. Educação. Circularidade. Saberes.

[...] A escola acredita estar educando, quando o que, na verdade, está fazendo é castrar culturalmente essas crianças. [...] Uma escola incapaz de assumir essa criatividade, e menos ainda de potenciá-la, incapaz de diferenciar entre as lógicas do oral e do escrito, que impõe apenas uma lógica, destruindo, talvez para sempre, toda a possibilidade de que na vida desses garotos e garotas haja criatividade. [...] (Jesús Martín-Barbero)

1. Prólogo

A partir da primeira metade do século XIX, surgiram novas formas de produção e circulação de saberes. A fotografia, cujos primeiros dispositivos foram criados na década de 1840, permitiu que imagens fossem reproduzidas para além da peça única que caracterizava a pintura, além de ser criada em tempos cada vez menores quando comparada às produções dos pintores (BENJAMIN, 2000). No dizer do sociólogo alemão Walter Benjamin (1994), a obra de arte entraria na era da reprodutibilidade técnica, o que levaria a própria noção de arte a ser repensada de forma profunda. No decorrer do século XX, o processo de midiaticização da cultura seria desenvolvido. O rádio passou a transcender certas fronteiras espaciais,

levando as transmissões sonoras ao seio dos lares, como propagandas, notícias e radionovelas, não tendo sido coincidência seus usos políticos no período (LENHARO, 1986). Posteriormente, a televisão também levou as imagens em movimento concebidas pelo cinema para as casas, transcendendo o caráter estático das fotografias e criando uma noção de temporalidade fluída da narrativa visual (MACHADO, 1984), não obstante a existência de cortes de cenas e edições.

No bojo dessas transformações, a revolução digital a partir da década de 1980 levou as noções de reprodutibilidade e acessibilidade aos extremos, abarcando não apenas mídias como a fotografia, o rádio e a televisão, mas envolvendo outros dispositivos como os computadores e a Internet de forma articulada e flexível, permitindo o fenômeno denominado *transmídia*. A notícia, por exemplo, de uma catástrofe natural passou a ser divulgada mundialmente em poucos segundos, tornando a informação que sairia no dia seguinte nos jornais impressos defasada. Ao mesmo tempo, o acesso aos dados pode ser feito em dispositivos como *laptops*, *tablets* e celulares, permitindo, além disso, a consulta de *links* que levam a outras informações correlacionadas, constituindo um saber complexo e intrincado em redes não apenas de *hardwares*, mas, acima de tudo, de saberes. A circulação foi maximizada, também, pelo *feedback* possibilitado ao usuário que não somente “recebe” os dados, mas interage com os mesmos por intermédio de comentários, imagens e compartilhamentos em espaços virtuais como as redes sociais.

Paralelamente a esses saberes difusos, velozes e interativos, a escola permanece fundamentada num modelo tradicional de conhecimento que pouco responde aos problemas e questões do mundo contemporâneo¹. Em primeiro lugar, a fonte de saber legitimada nas instituições escolares continua sendo a linguagem verbal (MARTÍN-BARBERO, 2008), abarcando principalmente a escrita e a oralidade, rejeitando ou marginalizando outras matrizes linguísticas como a imagem e o som (SANTAELLA, 2005). Em segundo lugar, baseado no paradigma científico cartesiano-newtoniano, o ensino, malgrado as tentativas recorrentemente frustradas de inter e transdisciplinaridades, permanece reducionista e, portanto, fracionado em disciplinas que não se comunicam entre si e, tampouco, com os dilemas que transcendem os muros escolares. Por fim, corolário da afirmação anterior, a

¹ Compreende-se, no presente artigo, principalmente a escola brasileira contemporânea, embora algumas das implicações aqui discutidas possam ser, com a devida cautela, aplicadas a outras situações.

educação tem sido cognitivista e racionalista, alçada na máxima cartesiana “penso, logo existo”, relegando a afetividade e a emoção a segundo plano (PINA, 2012). Não obstante todas as transformações nas formas de produção e circulação de saberes, a escola pouco mudou em seus fundamentos desde o século XIX.

Tendo em vista essas questões, este artigo tem por objetivo analisar as relações entre a mídia e a educação, demonstrando que o desenvolvimento midiático nos dois últimos séculos tem permitido uma circularidade de saberes que, mesmo não sendo fundamentados nas instituições escolares, possuem caráter educacional ainda que não tenham o objetivo de sê-lo (SILVA, 2009). Sugere-se que a mídia, considerada de forma reducionista por certos pais, professores e mesmo especialistas como a fonte das mazelas sociais e do fracasso do ensino, pode ser apropriada de forma reflexiva pela escola, pensando numa educação **para e com** as mídias, como indicam teóricos da educomunicação como Monica Fantin e Gilka Girardello (2009). É válido ressaltar que o presente texto sintetiza as reflexões parciais da pesquisa institucional “Mosaicos de Saberes: Interfaces Entre Comunicação, Linguagens e Educação”, desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá entre 2011 e 2012².

2. Saberes em rede

A revolução digital maximizou os dois pilares básicos sobre os quais as mídias começaram a se desenvolver desde o advento da fotografia: a reprodutibilidade e a acessibilidade. Em relação ao primeiro elemento, é preciso ressaltar as transformações no tocante ao suporte físico que permite a veiculação das linguagens. Nos séculos XIX e XX, a imagem fotográfica dependia, basicamente, da existência de um negativo e de uma cópia positiva geralmente impressa em papel. Esta, por sua vez, poderia estampar a publicidade de revistas, fotos de primeira página em jornais ou, de forma mais familiar, adornar porta retratos e álbuns de infância. Com a fotografia digital, embora o suporte tradicional não tenha desaparecido, a imagem passa a ser constituída por uma série de códigos matemáticos articulados (lembrando que a palavra “digital” vem de “dígito”, em

² Agradeço às prolíficas discussões realizadas com Ana Cristina Teodoro da Silva, amiga e colega de pesquisa, e com meus alunos e orientandos, especialmente Adriély da Silva Santos, ao longo do período em que estive vinculado como professor à Universidade Estadual de Maringá (UEM).

francês *numérique*) que podem ser decodificados por dispositivos que contenham *softwares* adequados, como celulares, *tablets*, computadores, videogames, porta retratos digitais, entre outras possibilidades (SANTAELLA; NÖTH, 2008). O mesmo parece estar acontecendo com as músicas (do vinil ao mp3), os filmes (das fitas cassete aos avi) e jogos eletrônicos (dos cartuchos aos arquivos). A digitalização das informações permite que a reprodutibilidade seja levada aos extremos, já que um único vídeo, por exemplo, pode ser visto no computador, copiado num *pendrive* ou armazenado nas nuvens³, multiplicado *ad infinitum* e consumido por milhares de usuários rápida e concomitantemente, o que afeta também o segundo elemento do pilar, a acessibilidade. Havendo dispositivos técnicos e conhecimento para manuseá-los, o acesso se torna mais rápido que nunca. Por isso, a imprensa, embora não tenha abandonado o formato celulóide, foi obrigada a repensar suas formas de divulgação, disponibilizando certas informações também por meio de arquivos digitais.

Os dispositivos ligados à era digital, além de maximizarem a reprodutibilidade e a acessibilidade, permitem algo que, embora existente nas mídias analógicas, possuía caráter limitado: a possibilidade de interação, agora em tempo real, o que caracteriza a chamada Web 2.0 (SILVA, 2012). Como será discutido adiante, os usuários não permanecem passivos em relação às múltiplas linguagens midiáticas, na medida em que constroem leituras subjetivas acerca das mesmas, ainda que historicamente situadas. Entretanto, dispositivos em era analógica como a televisão e o rádio apenas de forma limitada permitiam o retorno por parte de telespectadores e ouvintes, que difícil e demoradamente encontravam eco entre os produtores. Os dispositivos digitais, por outro lado, permitem que esse *feedback* seja realizado de forma fácil e rápida. A ocupação, por exemplo, das polícias brasileiras em relação ao Complexo do Alemão no Rio de Janeiro em 2011 não foi apenas divulgada pelos órgãos oficiais de imprensa, como também por intermédio de blogs de moradores que compartilhavam suas interpretações do fenômeno, utilizando, também, as redes sociais como o Twitter e o Facebook para isso. É válido lembrar que tais mecanismos permitem também o comentário de outros usuários, gerando uma retroalimentação de informações de modo instantâneo. Outro exemplo são os

³ O armazenamento nas nuvens permite que seja feito o *upload* dos arquivos automaticamente, de forma que possa ser baixado em outro dispositivo com acesso à Internet, dispensando, portanto, suportes físicos como os *pendrives*. Enquanto escrevo este artigo, o arquivo está armazenado nas nuvens. Se perdê-lo em meu computador, posso baixá-lo em outro.

gamers, que não mais se entretêm com os jogos eletrônicos de forma solitária em casa, mas também jogam com outros usuários, amigos ou anônimos, em escala global.

Portanto, embora a revolução digital tenha maximizado os pilares básicos da cultura midiaticizada, isto é, a reprodutibilidade e a acessibilidade, também abriu novas veredas comunicacionais como a possibilidade de *feedback* de modo fácil e instantâneo. Além disso, a natureza das mídias digitais, bem como a relação desenvolvida entre elas e seus usuários, parece ter caráter distinto quando comparada àquelas existentes em era analógica. Não é coincidência que autores como Lucia Santaella e Winfried Nöth (2008) caracterizem os dispositivos e produtos digitais no interior de um novo modelo comunicacional denominado paradigma pós-fotográfico, no qual, entre outras características, inexistiria a noção de referencialidade entre o objeto da representação e a linguagem em si, tratando-se, antes, de uma auto-referencialidade. De qualquer forma, a discussão foge aos objetivos do presente artigo, embora se perceba que os referenciais epistemológicos clássicos, não obstante ofereçam “pistas” para pensar a revolução digital, são insuficientes para possibilitar sua compreensão de forma minimamente adequada. O fenômeno ainda é historicamente recente e permite, por ora, apenas uma avaliação intuitiva, malgrado o esforço de autores como Antonio Fatorelli (2006), que aborda a questão da fotografia digital.

Um dos traços fundamentais da era digital, elemento ironicamente lacunar na cultura escolar contemporânea, é o caráter não compartimentalizado das mídias. De certa forma, tudo está conectado: como afirmado, na Internet há uma multiplicidade de *links* que permitem a confluência de informações, permitindo que o usuário aprofunde determinados conhecimentos e, portanto, navegue na rede. Esse é o caso, por exemplo, das *wikis* (SILVA FILHO, 2009) como a Wikipédia, a enciclopédia virtual alimentada continuamente pelos internautas. Além disso, não se trata apenas da conexão entre dados, mas também de dispositivos. Celulares, *tablets*, *laptops*, *desktops*, videogames, câmeras fotográficas, *lpads*, *lpods*, filmadoras, entre outros instrumentos, permitem que imagens, músicas, vídeos, jogos eletrônicos, textos e outras linguagens se cruzem na malha do ciberespaço. Durante a era analógica, essas estruturas linguísticas haviam começado a confluir, como era o caso do cinema, mas havia uma série de obstáculos tecnológicos que dificultavam o

processo. Com a revolução digital, a sobreposição e, mais que isso, a fusão linguística tornou-se possível. Como afirmam Santaella e Nöth (2008, p. 69), “[...] o código hegemônico deste século não está nem na imagem, nem na palavra oral ou escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos [...]”.

Por isso, é insuficiente tentar compreender o fenômeno midiático contemporâneo a partir do paradigma científico newtoniano-cartesiano que, fundamentado no reducionismo em partes não comunicantes (CAPRA, 2002), não concebe os cortes transversais que perpassam os diferentes tipos de saberes e linguagens. Por outro lado, a “teoria” da complexidade⁴ apresentada pelo antropólogo francês Edgar Morin (1979), ainda que não permita compreender em sua totalidade as mídias contemporâneas, oferecem um repertório para começar a pensá-las justamente em sua complexidade ao invés de reduzi-las a uma caricatura simplificadora. Não é coincidência que a própria noção de complexidade, segundo Morin, tenha como base a cibernética e a teoria da informação, construídas a partir de partes conectadas que formam um sistema mais ou menos auto-organizado, não obstante certo nível de desorganização seja essencial para sua organização, numa relação tensa entre organização e desorganização, ordem e caos. Como afirma o antropólogo norte-americano Clifford Geertz (2008, p. 32),

[...] precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares. E para consegui-lo com bom resultado precisamos substituir a concepção “estratigráfica” das relações entre os vários aspectos da existência humana por uma sintética, isto é, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise.
[...]

Portanto, como afirma Martín-Barbero (2008), os saberes que são produzidos e circulam nas mídias demandam por um modelo de conhecimento de caráter lógico simbólico que, transcendendo a perspectiva reducionista fundamentada no paradigma newtoniano-cartesiano, compreenda a cultura midiática como algo integrado e complexo. A metáfora para esse tipo de conhecimento seria justamente a rede, a teia ou mesmo os neurônios, compostos por “fios” que se entrecruzam num

⁴ A rigor, a complexidade não pode ser codificada numa teoria, pelo menos em termos clássicos, já que isso pressuporia um conjunto articulado de conceitos que permitiriam compreender as estruturas de determinados fenômenos. Agradeço, nessa questão, às considerações de José Aparecido Celorio.

sistema de informações que circulam de praticamente todas as direções, sem hierarquias determinadas. Diante do quadro comunicacional que começou a se desenvolver desde o século XIX, pode-se afirmar que o eixo sobre o qual se fundamentou a noção de autoridade do saber, a linguagem verbal, sobretudo escrita, foi descentralizada (MARTÍN-BARBERO, 2008). Isso não quer dizer, numa perspectiva apocalíptica, que o verbo perdeu importância e que o livro, por exemplo, inclusive em sua materialidade física, apresenta tendência a desaparecer diante de outras matrizes linguísticas e de diferentes dispositivos de leitura como os *tablets*. Mesmo em face dos desenvolvimentos tecnológicos nos últimos trinta anos, o mercado editorial baseado no papel permanece crescendo, abarcando também o público infanto-juvenil que, teoricamente, do ponto de vista saudosista, estaria perdendo o gosto pela leitura e pela escrita, o que pode ser problematizado de diferentes formas, embora não constitua objeto do presente artigo. Atualmente, a linguagem verbal não perdeu importância, mas encontra-se lado a lado a outras matrizes linguísticas como a imagem e o som, que não devem ser consideradas formas secundárias ou ilustrativas de expressão, mas, justamente, mecanismos comunicacionais tão importantes quanto a palavra e que, como Santaella e Nöth (2008) sugerem, encontram-se entrelaçadas de forma indissociável nas mídias contemporâneas.

Isso possui três implicações importantes, atinadas por teóricos como Martín-Barbero (2008). Em primeiro lugar, é possível construir conhecimentos não apenas a partir da palavra falada ou escrita, mas também de outras matrizes linguísticas, mesmo aquelas não legitimadas pela tradição. O indivíduo pode aprender, por exemplo, por intermédio de jogos eletrônicos, filmes, programas televisivos, músicas, *softwares*, entre outras possibilidades, que não precisam ser necessariamente educativos para que o processo gere aprendizagem. Não se discute aqui a qualidade do que foi aprendido, mas o aprendizado propriamente dito. Como ressalta Ana Cristina Teodoro da Silva (2009, p. 13),

[...] um filme pode ter sido produzido como entretenimento. Foi assistido, ocorreu alguma comunicação. Caso o leitor do filme tenha exercido reflexão ao conectar suas experiências com as narrativas do filme, ocorreu aprendizado. Ou seja, processos educativos nem sempre são intencionais. [...]

A aprendizagem demanda reflexão, como indica a autora. De qualquer forma, ele não se dá de forma exclusiva por intermédio da linguagem verbal.

A segunda implicação é que o saber pode ser construído fora dos espaços legitimados pela tradição. Antes de chegar à escola, o aluno carrega uma bagagem de experiências e elementos culturais muitas vezes ignorados pelos profissionais da educação. Isso não surgiu com o fenômeno midiático, uma vez que mesmo as vivências aparentemente mais banais constituem fonte de aprendizado. O sociólogo e educador brasileiro Paulo Freire já havia demonstrado como os saberes de cortadores de cana poderiam ser cooptados como ferramentas intelectuais para sua alfabetização. O que é distinto na atualidade é que, com a articulação da rede midiática, informações disponíveis sobretudo em formato *livresco* passaram a diluir-se em meio às diferentes mídias, que têm se tornado cada vez mais acessíveis. Mais que nunca, o postulado de Freire (2000) segundo o qual o professor não pode considerar-se o único sujeito pedagógico é importante, porquanto os alunos cheguem à sala de aula imbuídos de um saber que não pode ser subestimado, o que não diminui a importância do docente no processo de (re)construção do conhecimento.

A terceira implicação, corolário da anterior, é que os tempos legitimados pela tradição para a aprendizagem devem ser repensados. Não há mais, como talvez a rigor nunca tenha havido, a distinção entre o tempo de aprender, voltado para o período em que o aluno se encontraria cercado pelas quatro paredes da sala de aula, e o tempo de entretenimento. O indivíduo pode construir conhecimentos enquanto joga *games*, ouve músicas ou trabalha no computador, mesmo que não tenha consciência do processo. A afirmação, tal como a anterior, também não é nova: os teóricos da educação, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, já haviam demonstrado como as múltiplas formas de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças desde tenra idade seriam também educacionais (GUARIDO, 2012). Entretanto, atualmente as mídias permitem que os tempos mais ou menos delimitados da vida se confundam, não reservando o aprendizado apenas à média de quatro horas em que o sujeito permanece sentado nos bancos escolares. Não é coincidência que hoje as pessoas se surpreendam com as crianças e os adolescentes, classificados como geração Y, que, teoricamente, saberiam naturalmente operar as novas mídias. É preciso considerar

que esses indivíduos encontram-se imersos nas tecnologias digitais desde o nascimento, fazendo delas seu meio ambiente comunicativo. Além disso, pode-se afirmar que o tempo da aprendizagem fora dos espaços pedagógicos não é mais linear, dotado de começo, meio e fim, mas descontínuo e, portanto, repleto de rupturas, o que apresenta uma semelhança com a desconstrução das narrativas clássicas que tem ocorrido em gêneros como a literatura e o cinema, o que foge, no entanto, aos limites da presente reflexão.

3. Saberes em gavetas

Paralelamente a esse universo midiático que tem diluído as fronteiras espaciais e temporais, a escola contemporânea permanece, ironicamente, fundamentada num modelo tradicional que apresenta mudanças lentas que se inserem numa média ou longa duração. Ou seja, o ritmo de transformação das mídias e das instituições escolares apresenta descompassos significativos. Uma das mais ácidas denúncias sobre a insuficiência escolar vem, ironicamente, das histórias em quadrinhos (HQ). As tiras da personagem Mafalda, concebida pelo quadrinista argentino Joaquín Salvador Lavado (1993), mais conhecido como Quino, têm como objeto de humor justamente a educação. Mafalda é uma criança precoce que aborda de forma crítica as questões de seu tempo, inclusive ridicularizando a torpeza das instituições de ensino que se encontravam desconectadas dos problemas sociais, políticos, econômicos, ecológicos e culturais existentes na época. Mesmo hoje as tiras protagonizadas pela personagem causam riso entre leitores brasileiros, o que, apesar de sugerir a riqueza da obra, não deixa de causar certo desconforto crítico, na medida em que as histórias foram criadas na década de 1960 e finalizadas pelo autor nos anos 1970, conjuntura em que a sociedade argentina encontrava-se marcada pelo estado militar. Esse riso é sintoma de que, não obstante os aproximadamente quarenta anos desde o fim da produção de Mafalda e apesar das diferenças entre o Brasil e a Argentina, os leitores brasileiros identificam de alguma forma elementos educacionais que pouco mudaram ao longo do tempo, permanecendo, portanto, risíveis. Caso contrário, não haveria riso, mas estranhamento.

Em contraposição à complexidade das mídias, a escola contemporânea permanece calcada no paradigma newtoniano-cartesiano, tendo como fundamento, entre outras questões, o chamado reducionismo científico (CAPRA, 2012; KÖCHE, 1997). Sua fragilidade constitui a compreensão dos fenômenos como dotados de partes, desde as mais simples às complexas, que não se comunicam entre si de forma transversal. O primeiro sintoma disso nas instituições atuais de ensino refere-se à dicotomia entre razão, por um lado, e os aspectos afetivo-emocionais, por outro. Valoriza-se demasiadamente a dimensão cognitiva dos alunos, marginalizando o universo afetivo e emocional (MARTÍN-BARBERO, 2008) que, a rigor, constituem um todo complexo na estrutura dos indivíduos. Essa educação “cerebrista” manifesta-se, por exemplo, na valorização de disciplinas que demandam pelo raciocínio lógico, como a matemática, marginalizando matérias de caráter subjetivo como artes e música à periferia do conhecimento escolar. Não é casual que os clássicos testes de QI fossem realizados a partir de critérios baseados na inteligência lógica, desconsiderando outras formas e estruturas de pensamento como as inteligências emocional e motora. De forma tradicional, o importante nas escolas é que os alunos saibam ler, escrever e contar. Por esse motivo, geralmente, as disciplinas que reprovam são português e matemática, constituindo as demais algo secundário quando comparadas às primeiras. Mesmo as escolas mais teoricamente inovadoras que adotam matérias como música oferecem-nas no contra turno, voltado para atividades de caráter recreativo, e prescindindo de profissionais com o mínimo de especialização para ministrá-las (MOREIRA, 2012).

Corolário da questão anterior, a escola permanece fundamentando a autoridade do saber na palavra falada e, principalmente, escrita (MARTÍN-BARBERO, 2008). Embora as linguagens de naturezas sonora, visual e corporal tenham sido cooptadas, elas ocupam lugares e tempos marginais na disposição do conhecimento escolar em termos de grade curricular, peso e tempo dedicado às disciplinas. Isso é sintoma não apenas de uma sociedade estruturada a partir de uma lógica reducionista, como também de uma concepção logocêntrica do saber que não responde mais aos dilemas da contemporaneidade. No Ocidente, o advento da escrita foi considerado ruptura que marca o fim da pré-história, que não havia deixado vestígios escritos (“apenas” imagens e artefatos da cultura material), e o início da história propriamente dita que teria adentrado nas malhas sógnicas do verbo

(ver crítica à noção em MONIOT, 1995). O livro passou a ser considerado a fonte por excelência do conhecimento, ou pelo menos daquele concebido como verdadeiro. Por isso, do ponto de vista de historiadores ligados à Escola Metódica (BOURDÉ; MARTIN, 1983) e ao historicismo alemão (REIS, 1995) nos séculos XIX e XIX, os únicos registros dotados de autoridade “verdadeira” seriam os documentos escritos, principalmente oficiais. Nesse contexto cultural, a escola erigiu o livro, especialmente os manuais didáticos, como fontes do saber legítimo. Linguagens visuais e sonoras são utilizadas apenas marginal e insuficientemente, ilustrando o conhecimento construído por intermédio da palavra ou apenas “tapando o buraco” de fins de ano letivo, quando o professor passa filmes, geralmente desconectados de qualquer finalidade pedagógica, porque não há mais nada para “dar” (como se o aluno apenas “recebesse” conhecimento, como critica Freire [2000]). Esse logocentrismo escolar, como afirmado, é insuficiente para compreender a pluralização linguística que perpassa a sociedade desde o século XIX, lembrando que não se trata mais de mídias diversas, mas de mídias convergentes que não permitem ao usuário o domínio somente de uma forma de linguagem, mas de seus cruzamentos complexos.

Além do cognitivismo e do logocentrismo, as diferentes disciplinas escolares têm se mostrado incapazes de comunicar-se entre si, não sendo criados mecanismos para que as questões sejam discutidas de fato transversalmente. Apenas pontualmente objetos como a ecologia e a sexualidade têm sido alvo de preocupações inter, multi e transdisciplinares, inclusive de forma insuficiente e ineficiente, quando, em essência, a própria estrutura das instituições de ensino, bem como o paradigma científico sobre o qual se fundamentam, deveriam ser repensados a partir da lógica da complexidade. Apesar do quadro em questão, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), não obstante as críticas realizadas sobre os mesmos (ver, por exemplo, SOARES, 2002), têm chamado a atenção para a necessidade de transcender o modelo reducionista do conhecimento escolar, atinando para os cortes transversais que perpassam as diferentes abordagens. Porém, essas propostas esbarram diante de instituições de ensino estruturadas ao longo de séculos a partir de um arquétipo reducionista, fragmentário e não comunicante. Se a metáfora para o saber midiático é a rede, como visto, a imagem para o conhecimento escolar permanece sendo a cômoda,

dividida em várias gavetas... fechadas. Isso não é responsabilidade apenas da escola, tratando-se, antes, de um traço que marca um paradigma científico que apresenta sinais de crise desde, pelo menos, o início do século XX (SANTOS, 1988). De qualquer modo, ela não pode ser considerada apenas foco refletor das estruturas sociais e culturais, como queria a noção althusseriana de aparelho ideológico de Estado, mas também instrumento de mudança. Daí a necessidade de começar a pensar em quebrar a camada solidificada de um modelo de saber inorgânico e inoperante.

As gavetas que representam as disciplinas escolares refletem (ou seriam refletidas? O jogo de espelhos talvez seja complexo) a própria estrutura física das escolas, cuja disposição panóptica foi analisada pelo filósofo francês Michel Foucault (1987) ao abordar os dispositivos prisionais. A célula das instituições de ensino é a sala de aula, em cuja à frente encontra-se o professor, às vezes elevado por meio de um pequeno tablado, delimitando espacial e hierarquicamente as relações de saber poder, dimensões articuladas segundo o próprio Foucault (1979). Os alunos encontram-se divididos em fileiras que não devem comunicar-se, embora seja considerado insulto quando os indivíduos acabam conversando. As aulas são divididas, em geral, por sinais sonoros que, além disso, indicam o toque de entrada, recreio e saída em horários determinados. As salas, por sua vez, são discriminadas por séries. A escola em si é envolta por muros, semelhantes às cidades medievais, e portões fechados por meio dos quais é difícil entrar e sair, exceto nos momentos determinados. Há pátios para recreação e alimentação, bem como quadras poliesportivas reservadas às atividades físicas. Os discentes devem trajar uniformes que, além de discriminar os *insiders* dos *outsiders*, buscam camuflar sua sexualidade. Não se deve usar boné, segundo uma noção de etiqueta existente há sessenta anos, e nem mascar chiclete, o que tornaria a aprendizagem mais lenta. Não obstante as mudanças superficiais, geralmente com pinturas de muro mais alegres quando comparadas às cores acinzentadas de vinte anos atrás, a constituição arquitetônica escolar aparenta ter se transformado pouco ao longo das décadas. Com o perdão das adjetivações, é incrível como as instituições de ensino se parecem com os cárceres circunscritos por Foucault. Talvez mais que uma questão de aparência, trata-se do compartilhamento de uma mesma estrutura de organização espacial, voltada para o agrupamento, a discriminação, a vigilância e

todo o sistema de recompensas e punições típico das escolas contemporâneas. Essas características levam à cisão, física e intelectual, do domínio escolar em relação ao mundo “real”. Como reza o ditado, o que acontece em Las Vegas fica em Las Vegas. Parafraseando, o que se aprende na escola fica na escola.

Portanto, a escola tem apresentado traços reducionistas, sustentando dualismos entre a cognição e o afeto, a palavra e as outras linguagens, as disciplinas que não se comunicam e, entre outras questões, a própria estrutura física das instituições de ensino que são marcadas por espaços e tempos disciplinares de natureza panóptica. Diante desse quadro, a mídia constitui o “outro” que sublinha a imagem da insuficiência e da ineficácia escolar, na medida em que, contrariamente às características citadas, seria complexa do ponto de vista linguístico, cortada transversalmente por uma rede de informações que não dependem dos rigores de um dispositivo panóptico praticamente anacrônico. Isso não quer dizer que as mídias não apresentem problemas, como a questão do consumismo, mas o fato é que, de forma geral, a escola e os educadores têm assumido duas posições diante do fenômeno midiático. Em primeiro lugar, as mídias têm sido rejeitadas como fonte de subversão do conhecimento escolar e das próprias regras de sociabilidade, sendo responsáveis, por exemplo, pelo desinteresse dos alunos e pelos comportamentos violentos, desconsiderando uma série de outras variáveis que poderiam lançar algumas luzes sobre os dilemas que afligem a educação. A mídia tornou-se o bode expiatório simplista para a explicação das mazelas da sociedade contemporânea, sendo alienadora e massificadora (ver, nesse sentido, NEGRÃO; SESTITO, 2009; TERUYA, 2005), defendendo ideologicamente os interesses do capital, concebido de forma abstrata e, portanto, sem nome e forma definidos. Segundo essa ótica, ela converteu-se em entidade autoconsciente que agiria em nome do capital independentemente de grupos humanos que a produzem, circulam e consomem. Ela e o capitalismo seriam leviatãs, utilizando a metáfora de Thomas Hobbes, que pairariam sobre as cabeças dos homens independentemente da própria história.

Outra posição, de certa forma relacionada à anterior, seria a cooptação das mídias para fins pedagógicos diante das rápidas transformações comunicacionais nos últimos dois séculos. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) têm apontado para a necessidade de utilizar as novas tecnologias nas escolas, seja como instrumento pedagógico ou mesmo objetos de análise. O Estado

do Paraná, por exemplo, implantou nas escolas públicas há alguns anos a chamada TV Pendrive, permitindo, teoricamente, o uso de recursos audiovisuais de forma simples e rápida. Todavia, na prática, os educadores têm lançado mão de maneira tímida ou ilustrativa desses recursos em sala de aula. Em parte, talvez, devido à própria desconfiança em relação às mídias, como discutido. Por outro lado, os cursos de licenciatura têm investido pouco na “capacitação” (trata-se, antes, da formação de competências) para lidar com essas mídias. No curso de Pedagogia da própria Universidade Estadual de Maringá, somente para citar um exemplo, embora haja duas disciplinas voltadas para a discussão do universo comunicacional e midiático, elas ocupam posição periférica na grade curricular, possuindo pouca carga horária, sendo semipresenciais (exigindo a presença dos professores em sala de aula apenas no primeiro e último encontro) e praticamente desconectadas das outras disciplinas (afinal, o reducionismo disciplinar também envolve os cursos de ensino superior). Dessa forma, não obstante a integração desigual dos recursos e das discussões midiáticas no ensino, a saliva, o giz, o livro didático e os conteúdos programáticos tradicionais continuam sendo os métodos e os objetos de reflexão privilegiados no contexto escolar.

4. A rejeição da mídia

Como visto, de forma geral, a escola na atualidade rejeita a mídia, compreendendo-a como fonte de subversão da ordem social e do conhecimento legitimado pela tradição, ou dela apropria-se de maneira tímida e insuficiente. Entretanto, a rejeição ao universo midiático transcende os espaços físicos, institucionais e intelectuais escolares, na medida em que suas implicações encontram-se ancoradas em teorias sociológicas que, a despeito das críticas realizadas, ainda possuem peso na contemporaneidade. Embora a perspectiva não possa ser circunscrita apenas a uma linhagem teórica, alguns intelectuais ligados à chamada Escola de Frankfurt, como Benjamin (2000) e Theodor Adorno (1986), desempenharam papel significativo na crítica às mídias. Segundo eles, a possibilidade de reprodutibilidade técnica transformaria o estatuto da obra de arte a partir do século XIX. Até então, o artefato artístico seria peça única, dotada intimamente do valor afetivo e econômico atribuído pelo artista, sendo vista apenas

em lugares e tempos circunscritos, como nas galerias dos museus ou nos acervos privados. O desenvolvimento técnico e tecnológico que levou ao potencial de reprodutibilidade, por outro lado, problematizou a questão da peça única. Na segunda metade do século XIX, os cartões de visita, criados e popularizados pelo fotógrafo francês Eugène Disdéri (FABRIS, 2004), permitiram que a fotografia fosse amplamente reproduzida, pelo menos segundo os padrões de época, por intermédio de cópias que eram distribuídas pelo fotografado. A arte teria perdido sua “aura” de unicidade, utilizando o conceito de Benjamin, adentrando nas malhas industriais que teria abarcado também a cultura, constituindo, portanto, a própria indústria cultural. Ao invés de conceber obras com potencial reflexivo, essa indústria simplificaria e padronizaria as ideias por meio de “pastiches” culturais destituídos de verve crítica e transformadora, criando objetos de consumo alienadores voltados para as massas desinteressadas no engajamento político e social.

As mídias passaram a ser vistas como instrumentos de controle social ou dispositivos de deturpação das regras de sociabilidade, porquanto fossem capazes de determinar comportamentos de seres alienados aos mecanismos de dominação da sociedade capitalista. Isto é, tornaram-se bodes expiatórios para a explicação das mazelas sociais, ignorando outras variáveis importantes. Em 1954, o psicanalista alemão radicado nos Estados Unidos Fredric Wertham publicou o livro intitulado “Sedução dos Inocentes”, no qual criticava as histórias em quadrinhos como os motivos para a delinquência juvenil de seu tempo. Segundo ele, as HQ do Super Homem, por exemplo, poderiam levar as crianças a jogarem-se das janelas pensando que também seriam capazes de voar. Os quadrinhos do Batman, por sua vez, incentivariam o homossexualismo ao representar o sonho de um casal de homossexuais, teoricamente Batman e Robin, vivendo sob o mesmo teto (VERGUEIRO, 2009), o que teria fortes implicações na conservadora sociedade norte-americana dos anos cinquenta. As ideias de Wertham, bem como a indignação da sociedade civil em relação aos supostos malefícios dessa tipologia de literatura infanto-juvenil, levaram à constituição nos EUA de um código de ética censurando certas questões na produção de novas histórias em quadrinhos, inspiração seguida em diversos outros países, como o Brasil. Na versão brasileira do código, há itens ressaltando “[...] evitar que as histórias em quadrinhos [...] influenciem perniciosamente a juventude ou dêem motivo a exageros da imaginação da infância

e da juventude [...]” ou, mais sordidamente, “[...] A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada [...]” (CÓDIGO DE ÉTICA DOS QUADRINHOS apud VERGUEIRO, 2009, p. 14 e 15).

Mais recentemente, os novos bodes expiatórios midiáticos são os jogos eletrônicos, uma vez que mesmo as histórias em quadrinhos teriam passado pela sublimação da indústria cultural e tornaram-se obras de arte segundo o público, como se nunca tivessem sido obras de arte. No dia 16 de dezembro de 2012, Adam Lanza, de 20 anos, entrou numa escola na cidade norte-americana de Newtown e assassinou vinte e seis pessoas, na maioria crianças, com uma arma de fogo, o que se tornou recorrente nos Estados Unidos e tem começado a aparecer mesmo em outros países, como o Brasil, como ocorreu numa escola carioca em 2011. Retornando ao caso de Lanza, após a chacina, o periódico inglês “The Sun” estampou na primeira página o rosto do adolescente com o título em letras garrafais: “Killer’s Call of Duty obsession” (“A obsessão assassina de Call of Duty”), atinando para o gosto do jovem pela franquia de jogos “Call of Duty”, *game* de guerra em primeira pessoa produzido pela Activision para várias plataformas como Playstation 3 e Xbox 360. Seguindo o espírito intelectual de Wertham, o jogo foi culpado pelo comportamento homicida de Lanza (OUTER SPACE, 2012), não obstante o psicólogo Chris Ferguson (apud OUTER SPACE, 2012, s.p.), numa entrevista à rede de televisão norte-americana ABC, tenha afirmado que

Se estamos falando sério sobre reduzir esses tipos de violência em nossa sociedade, a violência dos jogos ou outras mídias com violência são, claramente, a direção errada para se focar. O uso de jogos de videogame não é um fator comum entre os autores de homicídios em massa. Alguns foram jogadores, outros não.

Não obstante a riqueza do argumento de Ferguson, a visão segundo a qual os jogos eletrônicos incitam à delinquência, tais como as histórias em quadrinhos de acordo com Wertham, é forte na contemporaneidade. Contudo, essa perspectiva reducionista sobre os *games* tem marginalizado outras variáveis como a presença ou a ausência da família na educação dos indivíduos, o *bullying* e o assédio moral (comum nas escolas norte-americanas), os problemas sociais e econômicos, entre outras questões (SANTOS, 2012). No dizer de Martín-Barbero (2008, p. 245 e 246)

[...] os adolescentes solitários ou anti-sociais não são efeito da internet [e dos jogos eletrônicos], mas de uma sociedade não solidária e competitiva, individualista e emergente, que eles assimilam a partir de sua experiência familiar e escolar. O que os torna não solidários não é a internet, mas uma escola que os coloca mais para competir do que para conviver ou inovar. [...]

De qualquer forma, historicamente falando, a rejeição de linguagens como as histórias em quadrinhos e os jogos eletrônicos apresentam mais ou menos o mesmo padrão que o ataque realizado sobre mídias atualmente consideradas clássicas e elevadas à condição de arte. Dificilmente alguém negaria a qualidade artística das imagens produzidas pelo fotógrafo francês Henri Cartier-Bresson, mas, no século XIX, a fotografia, “[...] a diabólica arte dos franceses [...]” (BENJAMIN, 1992, p. 116), foi considerada obra de mau gosto que subverteria as artes do espírito como a pintura, segundo críticos como o literato francês Charles Baudelaire (BENJAMIN, 1992; MANGUEL, 2001). Os filmes de diretores como Akira Kurosawa e Michelangelo Antonioni são peças da “sétima arte”, mas os filmes, entre outras artes visuais, foram atacados como “[...] manifestações vulgares de uma sensibilidade popular irracional e alienada que deveria ser censurada, controlada e civilizada [...]”, como ressalta Zuleika de Paula Bueno (2009, p. 62). Portanto, as fronteiras entre mídia e arte, a partir do século XIX e no decorrer dos seguintes, tiveram de ser flexibilizadas frente às questões de um mundo em transformação.

5. A integração da mídia

Os limites das teorias “apocalípticas” sobre as mídias, como atina Eco (1993), principalmente aquelas propaladas por intelectuais frankfurtianos como Benjamin e, especialmente, Adorno, fundamentam-se em dois elementos articulados: a determinação comportamental e a noção de público como massa. Sobre a primeira questão, elas pressupõem que as linguagens veiculadas pelos dispositivos midiáticos seriam capazes de determinar as condutas dos indivíduos, como os supostos delinquentes juvenis de Wertham e os homicidas viciados em jogos eletrônicos. Contudo, a afirmação sem problematizações dessa relação determinista recai no mesmo equívoco cometido pelos psicólogos behavioristas clássicos que compreendiam que, diante de determinados estímulos, haveria respostas padronizadas que poderiam ser estendidas coletivamente. Embora esses postulados

da psicologia comportamental tenham sido rejeitados pelos pesquisadores da educação, parece que, em relação ao fenômeno midiático, o raciocínio continuaria válido. Todavia, é preciso recordar que, não obstante as mensagens midiáticas constituam estímulos, tais como quaisquer outros presentes no ambiente, nas relações sociais e culturais, entre outras possibilidades, elas não seriam capazes de determinar atitudes de forma mecânica.

Proposições teóricas variadas, como aquelas relacionadas à semiótica norte-americana e à nova história cultural, têm chamado a atenção para as variáveis relacionadas à recepção e à apropriação. O historiador francês Roger Chartier (PÉCORA, 2001) tem utilizado o conceito de apropriação, que remete às formas como os sujeitos históricos selecionam elementos de repertórios de representação, isto é, sistemas culturais, ressignificam-nos e constroem leituras diferenciadas, ainda que matizadas pelos traços presentes no contexto histórico de produção. Em linha teórica diversa, o semioticista norte-americano Charles Peirce afirma que o interpretante é fundamental na relação triádica que envolve o signo, o referente e o próprio interpretante, que pode construir novas leituras e, portanto, signos a partir dos signos, numa semiose potencialmente infinita (SANTAELLA; NÖTH, 2008; SILVA, 2009 e, também, os textos sobre semiótica disponíveis no presente número da revista Koan).

A despeito da variedade teórica (seria possível falar, ainda, dos estudos culturais e da noção de recepção discutida na Linguística), o que há em comum é que o leitor, em sentido lato, não pode ser mais reduzido a um depósito de informações, não sendo a etapa final do processo comunicativo, devendo, antes, ser concebido como sujeito ativo, com o perdão da redundância, competente para (re)criar sentidos, desempenhando o papel de elo que permite a concatenação da cadeia discursiva num paradigma comunicacional que pode ser denominado orquestral (SILVA, 2009). Por outro lado, o termo “massa” utilizado por intelectuais frankfurtianos como Adorno remete a uma coletividade incompetente para pensar autônoma e criticamente, tornando-se alienada para compreender sua própria situação no universo social, político e econômico, consumindo produtos culturais padronizados e destituídos de conteúdo reflexivo. Entretanto, como sugere Eco (1993) ao abordar as histórias em quadrinhos, as possibilidades interpretativas são

imprevisíveis, mesmo se tratando de um meio de comunicação fundamentado na reprodutibilidade técnica, o que transcende a massificação da recepção.

Enquanto professor na Universidade Estadual de Maringá, orientei duas pesquisas sobre as apropriações dos desenhos animados (ROCHA, 2012) e dos jogos eletrônicos (SANTOS, 2012) por crianças em idade escolar. Aplicando entrevistas semi-estruturadas para amostras do público em questão, as pesquisadoras demonstraram que os indivíduos não desempenham posturas passivas diante das animações e dos *games*, apropriando ativamente, como sujeitos, os conteúdos dessas linguagens, que poderiam ou não ser convertidos em repertório para as brincadeiras cotidianas. Foi sugerido que a violência na televisão ou nos jogos não necessariamente determinaria os comportamentos infantis ou levariam as crianças a pararem de brincar, problematizando a noção saudosista segundo a qual a infância das gerações anteriores teria se perdido diante da atual, perpassada pela tecnologia e por novas práticas (perspectiva defendida por pesquisadores da educação como POSTMAN, 1999). Ironicamente, as pesquisadoras constataram que a mediação dos pais, responsáveis e professores em relação ao que as crianças assistem ou jogam é inexistente ou insuficiente. As crianças têm assistido, por exemplo, programações adultas até altas horas da noite sem quaisquer intervenções por parte dos pais (ROCHA, 2012). Além do conteúdo livre, a despeito das classificações etárias relacionadas a programas televisivos e jogos eletrônicos (neste caso, ver ENTERTAINMENT SOFTWARE RATING BOARD, 2012, ou Quadro de Classificação para Softwares de Entretenimento), não há discussão sobre as questões apresentadas pelos mesmos, exceto com os colegas e os amigos de escola ou brincadeiras. Isto é, invertendo o raciocínio aplicado pelos apocalípticos midiáticos, não estariam as crianças alienadas pela mídia, mas sim os responsáveis que não teriam consciência, ou não querem tê-la, sobre o que seus filhos estão vendo, ouvindo ou jogando. Essa percepção introduz diferentes variáveis sobre os problemas inerentes ao público infanto-juvenil, como a falta ou a insuficiência da mediação midiática pelos pais, professores e demais responsáveis, não obstante a mídia em si seja a culpada, como discutido, pelos dilemas educacionais e sociais do mundo contemporâneo.

No entanto, a mediação midiática tem sido discutida por pesquisadores (SILVA, 2012; FANTIN; GIRARDELLO, 2009, entre outros) ligados ao campo da

educomunicação, também denominada mídia educação (embora haja sutilezas de significados nas denominações), que tem aproximado as áreas da Educação e da Comunicação, apropriando-se de conceitos da última para a reflexão sobre objetos educacionais relacionados aos fenômenos midiáticos. Ao invés de rejeitá-los como fonte de subversão do conhecimento escolar e das regras de sociabilidade ou de incorporá-los de forma tímida e insuficiente, os educadores propõem integrá-los ao universo educacional a partir de duas formas diferentes, mas correlacionadas, uma vez que, gostando ou não, a mídia educa e faz parte da vida dos educandos, dentro ou fora da escola.

Em primeiro lugar, é preciso educar com as mídias, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como técnicas e metodologias para o desenvolvimento do conhecimento escolar. Daí a utilização de recursos informáticos, filmes, animações, histórias em quadrinhos, músicas, fotografias, pinturas, entre outras possibilidades, para a prática pedagógica. Isso demanda, por um lado, pela presença de dispositivos que permitam a reprodução dessas linguagens no interior dos espaços escolares, o que nem sempre se verifica em razão da situação de sucateamento das escolas brasileiras. Mesmo assim, trabalhar midiaticamente não quer dizer apenas possuir computadores e datashows de ponta à disposição em cada sala de aula, mas também utilizar mídias “tradicionais” como os jornais e as revistas, por exemplo, para reconstruir o conhecimento histórico por intermédio de fontes jornalísticas. Dessa forma, o livro didático, embora importante, não precisa ser o único recurso pedagógico à mão dos docentes. De qualquer modo, para uma educação com as mídias, além da relativa presença das tecnologias informativas, é preciso que os professores adquiram competências para utilizar técnica e metodologicamente das mesmas, o que nem sempre é englobado, como visto, pelos cursos de licenciatura. Isso também não quer dizer necessariamente usar *softwares* como o Photoshop e o Premiere, programas de edição de imagens e vídeos que demandam certo conhecimento específico (malgrado parte significativa dos profissionais da educação, inclusive superior, não saibam mesmo estruturar *slides* simples no Power Point), mas também dispor de saberes necessários para a interpretação de imagens transcendendo a noção de ilustração, cujo maior exemplo, como citado, é passar filmes nos finais de ano para “tapar buracos” das aulas. Ou

seja, trata-se de competências para saber lidar com linguagens que vão além do escrito e do oral.

A segunda proposição da educomunicação, que pode ou não estar ligada à anterior, é a educação para as mídias. Elas não seriam, nesse caso, técnicas ou metodologias para o ensino, porém objetos para a reflexão educacional. Não se deve recair no equívoco de considerar a mídia apologeticamente, o que representaria o extremo inverso da perspectiva dos apocalípticos midiáticos, demandando pelo distanciamento crítico que, na medida do possível, é necessário ao espírito investigativo, mesmo que a objetividade a rigor seja impossível. As mídias educam de fato, embora as formas educativas possam ser eventualmente problematizadas. A questão é que certas empresas que produzem filmes, animações ou jogos eletrônicos não possuem, e nem precisam possuir, finalidades pedagógicas para existir, malgrado possuam implicações educacionais. Parte delas produz exclusivamente para alimentar o mercado e mantê-lo funcionando, criando mecanismos para estimular o consumismo, o que não deve ser ignorado. A publicidade, como ressalta Luiz Hermegenildo Fabiano (2009), constrói narrativas associando o produto que se deseja vender a imagens perpassadas de erotismo, em sentido não necessariamente sexual, mesmo não havendo quaisquer ligações naturais entre ambos. A utilização de certos veículos de comunicação, como o rádio, não passou despercebida do ponto de vista político. Durante as décadas de 1930 e 1940, a estrutura política encabeçada por Getúlio Vargas lançou mão do rádio como instrumento para levar a voz do então presidente aos lares brasileiros, transcendendo barreiras de espaço e tempo num país ainda fragmentado territorialmente (LENHARO, 1986). Hoje, a Central Brasileira de Notícias (CBN), talvez a principal rádio informativa do país, pertence justamente ao Sistema Globo de Rádio, que integra as Organizações Globo, empresa que engloba tanto transmissões radiofônicas quanto televisivas no Brasil. Em 2009, o fenômeno, que possui extensão mundial, levou, na Argentina, à chamada popularmente lei de imprensa, que limita às empresas a concentração dos meios de comunicação audiovisual, obrigando o Clarín, o grupo de telecomunicações argentino mais influente, a iniciar o processo de venda de licenças de transmissão (BAGIO, 2012).

Questões como essas não podem e não devem ser ignoradas pela escola, necessitando de apropriação crítica pela educação para as mídias. Entretanto, como

afirmado, é preciso cautela ao analisar o fenômeno midiático de forma distanciada, não o reduzindo ao modelo apocalíptico estéril, tampouco à apologia inocente. É preciso ter em vista, em primeiro lugar, que a mídia não é uma entidade desumanizada e autônoma a serviço de outra entidade desumanizada e autônoma denominada capital. Pelo contrário, ambos são mecanismos multifacetados instrumentalizados de diferentes formas por seres humanos com intenções distintas, situados, por sua vez, de determinadas formas no jogo social, político, econômico, cultural e ambiental. Uma revista pode desempenhar o papel de direita política, distorcendo de forma mais ou menos ideológica a ação dos opositores governistas. Por outro lado, um blog pode representar as atividades de uma organização não governamental denunciando os problemas ecológicos. Tratam-se de formas diferenciadas de engajamento, ambas utilizando dos recursos midiáticos à mão para comunicar seus interesses, mas não redutíveis, justamente, à visão desumanizada e autônoma da mídia à serviço do capital. Segundo o literato japonês Eiji Yoshikawa (1999), uma espada em si não pode ser considerada violenta, não devendo ser, portanto, temida. É o homem que a segura quem o faz... ou não.

6. Epílogo

Diante do que foi visto, nota-se que existe um contraste ainda significativo entre a mídia e a escola. Transcendendo o paradigma científico newtoniano-cartesiano, o universo midiático é articulado por intermédio de uma rede que permite às diferentes partes cruzarem-se entre si de forma transversal por meio de *links* que se assemelham a uma rede neural, na qual não se pode identificar o início ou o fim, apenas uma estrutura complexa de circulação das informações. Embora a revolução digital possa ser pensada, em parte, por meio dos pilares básicos que sustentam as mídias desde o século XIX, isto é, a reprodutibilidade e a acessibilidade, há elementos distintos como a interatividade, tornando o usuário competente para interagir prontamente com a estrutura informativa, passando à condição de co-autor desse universo de dados. Não apenas se apropria, mas também constrói, reconstrói e aprende. Por isso, os referenciais teóricos disponíveis ainda são insuficientes para compreender o mundo digital em todas as suas implicações.

De forma inversamente proporcional, a escola permanece fundamentada nos pilares que sustentam o paradigma científico tradicional. Ela é dualista e reducionista, separando a razão, o eixo sobre o qual a ciência erigiu sua perspectiva de conhecimento, dos aspectos afetivo-emocionais, banidos pelas portas dos fundos da epistemologia moderna. Os saberes escolares, além disso, fecham-se sobre disciplinas incapazes de comunicar-se entre si de modo eficaz, sendo, portanto, incompetentes para pensar os problemas contemporâneos que, essencialmente, são baseados na complexidade. O modelo logocêntrico continua valorizando a palavra, falada e escrita, como única fonte legítima do saber, ignorando ou apropriando insuficientemente as outras linguagens que lançam raízes em matrizes visuais e sonoras e que, atualmente, cruzam-se numa cadeia de signos. Por fim, as instituições de ensino continuam mais parecidas com os cárceres analisados por Foucault, instituídos a partir de dispositivos panópticos, e mais distanciadas de locais de produção de conhecimentos complexos e capazes de responder minimamente aos dilemas da contemporaneidade.

Essa escola tem rejeitado a mídia como o outro que, justamente, define sua própria identidade. As mídias seriam as responsáveis pela subversão do conhecimento escolar, bem como pela degeneração das regras de sociabilidade, na medida em que determinariam condutas inversas em relação aos ideais de civilidade construídos desde a modernidade. Teorias apocalípticas sobre o fenômeno midiático, como a noção adorniana de indústria cultural, sedimentaram essa perspectiva: os quadrinhos gerariam delinquência e os jogos eletrônicos produziriam sociopatas, ignorando outras variáveis como a carência afetiva dos indivíduos, a competitividade e o individualismo que se tornaram valores legítimos na contemporaneidade. Por outro lado, a utilização dos recursos midiáticos ainda tem sido tímida nas escolas, geralmente realizada de forma ilustrativa e com o intuito de preencher lacunas deixadas pelo conhecimento oral ou escrito.

As perspectivas apocalípticas sobre a mídia mostram-se insustentáveis diante de certas discussões teóricas que, em detrimento do modelo determinista da indústria cultural, sugerem a possibilidade dos usuários apropriarem-se seletivamente dos conteúdos midiáticos, reconstruindo significações num processo semiótico retroalimentativo, como sugerem autores como Peirce. Por isso, é necessário que a escola (re)apropriar-se das mídias sob uma ótica que não caia no

criticismo vazio dos apocalípticos ou, por outro lado, em sua apologia inocente. Campos como a educomunicação têm aberto veredas para repensá-las, atinando para a necessidade da educação com as mídias, utilizando-as como técnicas e métodos para o desenvolvimento pedagógico, e da educação para as mídias, concebendo-as como objeto para a discussão pedagógica. De qualquer forma, não obstante o modelo de reprodutibilidade e acessibilidade possua atualmente dois séculos, o desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação nas últimas décadas demanda por novas reflexões que, talvez, apenas possam ser intuídas no atual estado da arte. Cabe, portanto, abrir novos caminhos nas veredas complexas desses saberes em rede.

Referências

ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.

BAGIO, Suzana Bett. Argentina e a nova lei de imprensa. **Gazeta**, 11 out. 2012. Disponível em: <http://gazeta24horas.com.br/portal/?p=15239>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, Theodor (org.). **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

_____. Pequena história da fotografia. In: BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992. p. 115-135.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 1983.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Zuleika de Paula. Cinema, entretenimento e educação. In: SILVA, Ana Cristina Teodoro da; NEVES, Fátima Maria; MESTI, Regina Lúcia (orgs.). **Educação, comunicação e mídia**. Maringá, 2009. p. 59-74.

CAPRA Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2002.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

_____. Leitura de “Steve Canyon”. In: ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 5. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

ENTERTAINMENT SOFTWARE RATING BOARD. Disponível em: <http://www.esrb.org/index-js.jsp>. Acesso em: 28 dez. 2012.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Narrativas publicitárias: mídia e formação social. In: SILVA, Ana Cristina Teodoro da; NEVES, Fátima Maria; MESTI, Regina Lúcia (orgs.). **Educação, comunicação e mídia**. Maringá, 2009. p. 45-58.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v. 27, p. 69-96, 2009.

FATORELLI, Antonio. Entre o analógico e o digital. In: FATORELLI, A.; BRUNO, Fernanda (orgs.). **Limiares da imagem**: tecnologia e estética na cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 19-38.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
_____. **Vigiar e punir**. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUARIDO, Andressa Lopes. **Implicações educacionais do brincar na Educação Infantil**: reflexões a partir de diferentes contribuições teóricas. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

KÖCHE, José Carlos. O conhecimento científico. In: KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoje: disseminações, competências e transversalidades. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; HERSCHMANN, Micael (orgs.). **Comunicação e História**: interfaces e novas abordagens. Rio de Janeiro: Mauad X, Globo Universidade, 2008. p. 237-252.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos problemas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 99-112.

MOREIRA, Sílvia Cristina Gonçalves. **Música na escola sob a batuta do educador: reflexões acerca do ensino de Música como uma das possíveis tarefas do professor de séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; SESTITO, Eloiza Amália. A divergência da arte e a convergência da mídia. In: SILVA, Ana Cristina Teodoro da; NEVES, Fátima Maria; MESTI, Regina Lúcia (orgs.). **Educação, comunicação e mídia**. Maringá, 2009. p. 157-174.

OUTER SPACE. Jornais apontam Call of Duty como um dos responsáveis por massacre dos EUA. Disponível em: http://outerspace.terra.com.br/index.php?dir=noticias&arquivo=viewer&cod_noticia=29649¬icia=jornais_apontam_call_of_duty_como_um_dos_responsaveis_por_masacre_dos_eua. Acesso em: 28 dez. 2012.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

PINA, Lilian Kelly Magalhães Teixeira. A afetividade no processo de aprendizagem: debates teóricos. **Koan: revista de educação e complexidade**, n. 1, dez. 2012.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REIS, José Carlos. A história metódica, dita “positivista”. **Pós-história**, n. 3, p. 41-55, 1995.

ROCHA Fernanda dos Santos. **Interfaces entre a mídia e a infância: estudo de caso sobre a influência dos desenhos animados sobre o comportamento infantil numa escola de Cianorte (2011 e 2012)**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Adriély da Silva. **Para além dos reducionismos educacionais: estudo de caso sobre as apropriações dos jogos eletrônicos entre crianças de 6 a 9 anos numa escola do município de Cianorte (2012)**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, maio/ago. 1988.

SILVA FILHO, Antonio Mendes da. Internet: mídia de comunicação e educação. In: SILVA, Ana Cristina Teodoro da; NEVES, Fátima Maria; MESTI, Regina Lúcia (orgs.). **Educação, comunicação e mídia**. Maringá, 2009. p. 135-149.

SILVA, Ana Cristina Teodoro da. Comunicar e educar como signos recíprocos. In: SILVA, A. C. T. da; NEVES, Fátima Maria; MESTI, Regina Lúcia (orgs.). **Educação, comunicação e mídia**. Maringá, 2009. p. 11-20.

SILVA, Priscila Kalinke da. **Educação, cultura escolar e mediação**: em estudo o animê Naruto. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & ensino**, v. 8, p. 29-44, out. 2002.

TERUYA, Teresa Kazuko. Educação e novas tecnologias. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luisa Furlan; TERUYA, T. K. (orgs.). **As tecnologias de informação e comunicação na educação de crianças e jovens**. Maringá: EDUEM, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-29.

YOSHIKAWA, Eiji. **Musashi**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. v. 1.

Nota sobre o autor

Richard Gonçalves André é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente, é professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL).