



A mídia na formação escolar de crianças e jovens¹

Monica Fantin²

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Pensar a mídia na formação escolar de crianças e jovens implica situar o problema na perspectiva do currículo como prática cultural. O acesso à cultura digital propicia diferentes formas de interação das pessoas entre si e com a informação configurando possibilidades de produção e socialização de conhecimentos que precisam ser discutidas junto com a presença das tecnologias da informação e comunicação nas sala de aula. Experiências mostram que a mídia-educação no currículo pode acontecer de diversas formas: disciplina autônoma; currículo transversal, núcleos temáticos ligados às práticas culturais midiáticas. Neste sentido, o texto discute aspectos da formação e os sentidos políticos, sociais e culturais da presença-ausência da mídia no currículo problematizando as formas de mediação educativa e defendendo a urgência de as escolas prestarem atenção às *transformações nos modos de ler e de produzir cultura* propiciada pelas mídias na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: formação escolar, mídia-educação, currículo e cultura

Muitas são as possibilidades de refletir sobre a formação escolar de crianças e jovens, e se entendermos que os fins educativos são sempre históricos e efêmeros, sempre estarão relacionados às condições e os meios para alcançá-los. Partindo de uma intencionalidade educativa que revela certas concepções de sujeito a formar, aparece dimensão de *autoria como condição* e a dimensão de *sedução como meio* ou etapa intermediária para articular os propósitos da educação e os problemas suscitados pelas práticas educativas e culturais.

A dimensão de *autoria como condição* de formação revela-se fundamental num momento em que a web 2.0 reconfigura os papéis de aprendizagem e interação, sendo necessário pensar o trabalho com crianças e jovens para além da recepção crítica, visto que já se constituem como autores de conteúdos. A autoria pode ser entendida no sentido de criação, de reconhecer-se e compreender-se sujeito de seu próprio processo de formação e da história. Autoria que produz e se expressa nas mais diversas linguagens construindo entendimentos que podem ser compartilhados. Autoria que deixa marcas, que fala de si e do outro, que registra, dá visibilidade e reescreve a história.

¹ Trabalho apresentado no Núcleo de Pesquisa Comunicação Educativa, evento do VIII Nupecom – Encontro dos Núcleos de Pesquisas em Comunicação, do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Educação

² Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação, da UFSC. Pesquisadora do grupo Infância, Comunicação e Arte, UFSC/CNPq



Por sua vez, a dimensão de *sedução como meio* de formação pode ser entendida a partir de dois sentidos. Por um lado a sedução está presente na relação entre professor e aluno como meio que remete à idéia de persuasão e resistência. O significado de sedução está associado ao encantamento da realidade e da verdade, como um artifício que implica ocultação, armadilha, envolvendo encantamento, domínio e poder. Sendo um meio, a ação formativa pode estar revestida de um certo encanto para ser eficaz e representar aquilo que não somos e gostaríamos de ser (Dozol, 2003). Afinal, “ser seduzido ainda é a melhor maneira de seduzir”, diz Baudrillard (1992, p.92). Por outro lado, a sedução também está presente na relação entre as pessoas e as tecnologias, no sentido do poder de encantamento e ou de resistência que certos meios oferecem, por vezes como fetiche, e que obviamente precisam de diferentes formas de mediação.

Assim, ao mesmo tempo em que a formação implica intencionalidade, criação e encantamento, também envolve relações de poder. E nesta paisagem formativa em que pretendemos alcançar o sentido da cidadania, da cultura e do conhecimento, a experiência da significação pode ter lugar de destaque na formação. Experiência entendida como formação cultural, ética e estética, como participação e autoria na escola e na cultura.

1. Formação como experiência

Pensar a educação como ação em busca de significação implica perceber o papel da mediação na relação entre sujeito e cultura no sentido de ampliar o conhecimento de si, do outro e do mundo, possibilitando tal entendimento como interações e experiências que os sujeitos constroem participando dos sistemas simbólicos da cultura. Para além da informação e da imagem, a comunicação e suas tecnologias tem apresentado outros modos de inteligibilidade do mundo.

A radicalidade da experiência pela tecnologia nos faz viver além da era em que prevalecia o pensamento conceitual, dedutivo e seqüencial, diz Sodré (2006). E sem que tenhamos elaborado uma práxis coerente com esse “espírito do tempo” marcado pela imagem e pelo sensível, vão emergindo novas configurações humanas e novas possibilidades de organização da força e dos meios produtivos.

Perguntando-se sobre a possibilidade de existência de uma potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da desmedida, para além dos cânones da razão instrumental, Sodré reflete sobre essa problemática no pensamento contemporâneo. Ele destaca que tal perspectiva implica um novo paradigma no campo



das ciências humanas em geral e das ciências da linguagem em particular. Para ele, a noção de *estado afetivo* diz respeito a uma “potência do sensível, inseparável do pensamento e da ação no interior de um *comum* que, para além da dicotomia sujeito/objeto, preside à originariedade da compreensão”(2006, p.68). E uma outra maneira de apresentar essa mesma questão seria a noção de *experiência*, no sentido utilizado por Bataille, como singularidade constitutiva do agir e prioridade existencial, inapreensível pelo racionalismo, destaca o autor. “Experiência não se reduz aí às formas de apreensão (objetiva ou subjetiva) dos sujeitos, já que é um *valor* de originariedade da ação humana comum”(id).

Considerando o conceito de experiência em oposição ao de vivência, que se refere à vida do indivíduo particular, na sua preciosidade, mas também na sua solidão, Benjamin (1996) relaciona o fracasso da experiência ao fim da “arte de contar” e reconhece a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna. Ainda que essa “arte de contar” esteja cada vez mais rara porque as condições da transmissão da experiência a que o autor se referia já não existem na sociedade capitalista moderna, e a figura do narrador por ele descrita já não encontre mais as mesmas condições para sua realização, a narrativa continua a existir de outras maneiras na sociedade contemporânea, sendo fruto das experiências possíveis nas condições atuais.

Ao mesmo tempo em que Benjamin fala que o desaparecimento da arte de contar deriva do declínio de uma tradição e de uma memória comum, ele próprio sinaliza que o reconhecimento lúcido da perda leva a que se lancem as bases de outras práticas estéticas. Ele reconheceu que as transformações estéticas do início do século XX subverteram a produção cultural, artística e política da época e provocaram profundas mudanças da percepção (*aisthêsis*) e das formas de recepção coletiva e individual. Neste sentido, as artes, as mídias e as tecnologias hoje, podem exercitar novas percepções sensoriais e provocar a construção de novos significados, aprendizados e narrativas.

E se analisarmos as possibilidades de narrativas contemporâneas, veremos que elas ocorrem de diferentes formas e dizem respeito à própria relação com a tecnologia, que permite diversas formas de narração, autoria e interação na sociedade atual, através dos usos das redes da internet, blogs, sites de relacionamentos, etc. Assim, a multiplicidade de formas que as narrativas assumem na contemporaneidade nos leva a pensar nas diversas linguagens que devem estar presentes na formação escolar.

Diante das inúmeras formas pelas quais estruturamos a experiência hoje: a experiência dos sentidos através da percepção; a experiência simbolicamente codificada



através da interação com o mundo social; a experiência vicária que alcançamos no ato de leitura; a experiência em redes que transcende a noção de tempo e a distância, a experiência de substituição do espaço físico por um outro espaço social. E muitas outras que são constantemente ressignificadas no processo de formação.

Viver uma experiência significa apropriar-se dela, deixando marcas em nós mesmos. Considerando que o vivido e percebido com caráter sensível nos atinge mais facilmente, a idéia benjaminiana de *conhecer sentindo e de sentir conhecendo* pode superar a visão cartesiana do conhecimento e envolver da dispersão ao recolhimento, das múltiplas possibilidades de fala ao silêncio das diversas experiências.

Mas não basta exaltar a experiência. Para pensar a experiência educativa, é necessário encontrar um conceito adequado, pois é educativa apenas a experiência que favorece a expansão e o enriquecimento da pessoa, diz Dewey. Para ele, não é suficiente insistir na necessidade ou na atividade da experiência: “tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de cada experiência tem dois aspectos: de um lado, pode ser imediatamente agradável ou desagradável, de outro, ela exercita a sua influência sobre a experiência posterior” (2004, p.12).

Assim, se o primeiro aspecto da experiência é fácil de ver, o efeito de uma experiência não se pode conhecer de imediato, o que apresenta um problema à educação baseada na experiência: aquele de escolher o tipo de experiência presente que viverá fecunda e criativamente nas experiências que se seguirão. E quem trabalha com educação trabalha com processos de formação em longo prazo, pois nem sempre a significação acontece imediatamente à experiência, envolvendo diferentes tempos de aprendizagem que nem sempre coincidem com os tempos da instituição.

Esses diferentes tempos de aprendizagem nos levam a pensar nas dimensões dessa experiência. Larrosa (2004) situa o significado da palavra experiência em várias línguas e sintetiza dizendo que a experiência é *aquilo que nos acontece e nos toca*. Considerando que a raiz indo-européia da palavra experiência se relaciona com a idéia de travessia, percurso, passagem, podemos entender a experiência como “território de passagem”, “lugar de chegada” e “espaço do acontecer” em que o sujeito da experiência se define por sua disponibilidade e abertura, pois experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (2004, p.161). É em Heidegger que ele encontra outro componente fundamental da experiência, que é a capacidade de formação e transformação, enfatizando o quanto podemos ser transformados pelas experiências.



Diante do excesso de informação, do excesso de opinião, do excesso de trabalho e da falta de tempo, Larrosa distingue experiência de informação e trabalho, e questiona a visão do sujeito moderno, consumidor insaciável de notícias, novidades e informações. Para ele, a velocidade com que os acontecimentos nos são dados tem como conseqüência a falta de silêncio e de memória, fazendo com que esse sujeito da informação, da opinião ou do trabalho não seja um sujeito do saber, do fazer, do poder ou do querer. Disso decorre a importância de ressignificar os tempos da aprendizagem.

Considerando uma síntese entre a vivência entendida como algo passageiro e a experiência como algo que permanece porque narrado, refletido e compartilhado, ressaltamos a qualidade que esta experiência da formação escolar precisa ter para permanecer como algo fecundo, como algo que nos acontece, que nos toca, que nos forma e nos transforma. É nessa perspectiva da experiência que transforma, que a formação de crianças e jovens pode se constituir em momentos de significação, formação e transformação.

E para a educação configurar-se como formação e transformação de sujeitos, as experiências no campo da ciência, arte, cultura, comunicação constroem diferentes possibilidades autorias. E isso nos leva a perguntar que experiências de encontros, diálogos e autoria a mídia-educação propicia na formação de crianças e jovens.

2. A mídia-educação na formação de crianças e jovens

Há tempo que diferentes educadores enfatizam a necessidade de contemplar a comunicação e as mídias na formação escolar no sentido de assegurar uma relação emancipatória com as mídias, que precisa ser estudada, praticada e aperfeiçoada. E quando falamos que a comunicação deve estar presente na formação escolar, estamos nos referindo a um trabalho de mídia-educação, entendida como a possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (Fantin, 2006).

Considerando os novos desafios da mídia-educação na complexidade da sociedade contemporânea, caracterizada por alguns estudiosos como uma sociedade “multitela” - em que além das telas clássicas do cinema, da televisão e do computador,



estão a do celular, a dos videogames, a do I-pod - e a partir dos novos modos de ver, saber e habitar no mundo digital, é importante situar também alguns fundamentos do que está sendo entendido como *New Media Education*. Afinal, as novas formas de intermedialidade provocadas pelas novas mídias demandam pesquisas e reflexões sobre as possibilidades da intervenção educativa na perspectiva de uma cidadania digital, diz Rivoltella (2005 A).

A mobilidade/portabilidade e a conectividade dessas novas formas permitem maior autonomia em relação aos consumos midiáticos e a interatividade provocada pelos “novos meios” promove outros tipos e práticas de consumo. Se em relação às mídias tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consumo passivo, hoje com a Internet e os celulares a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável mas para uma produção responsável. Através da interatividade que estas mídias propiciam a comunicação acontece com pessoas e não só com conteúdos, e as pessoas não são apenas destinatários de informações, mas produtoras e autoras de conteúdos disponíveis aos outros usuários. E isso precisa ser discutido e problematizado pela educação.

Assim, a mídia-educação não pode deixar de pensar a relação de crianças e jovens com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir sobre os riscos e possibilidades desta relação. E isso implica a necessidade de caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados bem como problematizar os processos de metacognição envolvidos nessa relação.

Discutindo a “tecnicidade midiática” como dimensão da cultura, Martin-Barbero(1998) enfatiza que a escola pode inserir-se nos processos de mudança que atravessa nossa sociedade e interagir com os campos da experiência em que tais mudanças ocorrem. Mudanças que provocam a desterritorialização das identidades, a hibridação da ciência e da arte, das literaturas escritas e audiovisuais, e a reorganização dos saberes a partir dos fluxos e das redes que mobilizam o intercâmbio de informação hoje.

Perguntar sobre o que significa *saber e aprender* em uma sociedade baseada na economia informacional em que os imaginários comunicacionais mobilizam redes que inserem o local no global instantaneamente, com diz Martin-Barbero (2004), significa perguntar pelos deslocamentos epistemológicos e institucionais que exigem novos dispositivos de produção e apropriação cognitiva da interface entre as diversas telas que fazem parte de nossa vida. O autor pergunta:



O que sabem nossas escolas, e inclusive nossas faculdades de educação, sobre as profundas modificações na percepção do espaço e do tempo que vivem os adolescentes inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, e capturados numa contemporaneidade que confunde espaços e tempos, debilita o passado e exalta o não-futuro, *fabricando um presente contínuo*: feito, por sua vez, das descontinuidades de uma atualidade cada dia mais instantânea, e do *fluxo* incessante e embriagador de informações e imagens? Está a educação dando atenção a essas interrogações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de apropriação de conhecimentos? (2004, p.339).

Para refletir sobre a reorganização de tais saberes, precisamos entender o currículo como prática cultural (Costa, 1999) e pensar na presença das mídias na escola não só a partir das práticas educativas e sociais mas a partir de sua organização curricular.

3. A inserção da mídia-educação no currículo: disciplina autônoma, currículo transversal, núcleos temáticos

Em diferentes contextos culturais a mídia-educação vem se construindo na escola e nas diversas instâncias da prática social, assumindo contornos diferenciados conforme o país e a cultura em que se insere. Conhecer algumas experiências permite refletir sobre sua presença-ausência na formação escolar e redefinir o papel da mídia-educação em nosso currículo.

Na perspectiva escolar, observamos diferentes possibilidades de modelos da mídia-educação: integração curricular como disciplina autônoma, enfoque curricular com caráter transversal, e modelos mistos disciplinares e transversais, além de outras formas de experiências culturais. Em estudos anteriores, fizemos um panorama a respeito dessa presença curricular em diferentes países (Fantin, 2006, p.53-60). Neste momento analisaremos tal presença em países considerados referências importantes no mapa da educação para as mídias.

Um dos primeiros países a implementar de forma mais ampla a educação para a mídia e a introduzir a mídia-educação como disciplina obrigatória para estudantes a partir de 12, 13 anos foi o Canadá, desde 1987. Fruto de um movimento de educadores canadenses que criou uma associação a fim de promover a educação para as mídias nas escolas, em setembro de 1999, a educação para os meios tornou-se item obrigatório no Currículo de Artes e Língua Inglesa (Andersen, Duncan & Pungente, 2002, p.161).

Na Inglaterra, apesar de sua tradição no ensino de mídias que remonta à criação do *British Film Institute (BFI)* em Londres, na década de 30, foi em 1988 que a Lei da Reforma Educacional desencadeou a elaboração de uma proposta feita pelo BFI



assegurando o lugar da mídia-educação no currículo escolar e na formação de educadores. Considerando que os meios de comunicação são importante fonte de informação, educação e entretenimento, eles exigem uma atenção informada e crítica que deve ser desenvolvida nas escolas, nas pesquisas e no público em geral. Para tal, há que definir o tipo adequado de educação, sua base conceitual, em que consiste uma boa prática docente, o lugar que ocupa no currículo e a diferença entre educação sobre os meios e estudos sobre eles, diz Bazalgette(1991). Neste sentido, a mídia-educação é ensinada nas escolas inglesas com estatuto próprio de disciplina e com caráter de transversalidade curricular (Buckingham 2002, p.251; Bazalgette, 1991).

Os países nórdicos também se destacam por adotarem a mídia-educação no sistema oficial de ensino; e embora o uso das mídias esteja presente no ensino desde os anos 1930, o ensino sobre as mídias foi oficializado muito tempo depois: na Finlândia é uma realidade desde a década de 70 no ensino fundamental e desde 1977 no ensino médio, não como disciplina independente mas integrada com Finlandês, Arte e História, sendo apenas na década de 90 que a Educação para as Mídias foi integrada como disciplina independente no currículo nacional da escola e da formação de professores; na Suécia a educação para as mídias é obrigatória desde 1980, também vinculada ao ensino da Arte, Educação Cívica e História; na Noruega desde a década de 30 os filmes são usados como recurso pedagógico e, apesar de ser incluída no currículo nacional em 1974, foi só a partir de 1985 que a Educação para as Mídias destacou-se no sistema escolar norueguês e nos cursos de formação para professores, sendo item obrigatório nas diretrizes curriculares que regem as escolas de ensino fundamental e médio; e na Dinamarca, que teve um percurso similar, a Educação para as Mídias está vinculada à disciplina do ensino de Dinamarquês e fortaleceu-se sobretudo a partir de 1980 (Tuft, 2002, p.243-4)

A Itália, apesar do trabalho com mídia-educação existir desde a década de 40, com a experiência do Cineforum e o uso do cinema como importante meio no processo de ensino-aprendizagem, criando uma verdadeira cultura cinematográfica, a inserção escolar através de uma disciplina curricular diz respeito a experiências decorrentes da autonomia escolar. As atuações de centros de pesquisas vinculados aos cursos de formação de mídia-educadores de diversas universidades e a atuação de associações têm contribuído para reconfigurar a inserção da mídia-educação na escola através de



projetos de experimentação que insere no currículo escolar a Educação para as Mídias na escola primária articulada com o último ano da escola infantil³.

No Brasil e em outros países da América Latina, diferentemente de outros países do mundo, por sua história de luta frente aos regimes ditatoriais, as experiências com mídia-educação assumiram um papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo, desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições voltadas para educação e cultura popular, principalmente entre as décadas de 60 e 80.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contemple a educação para as mídias através dos Parâmetros Curriculares Nacionais com uma proposta que se refere à área de linguagens e suas tecnologias, e apesar de constar no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o direito das crianças a uma educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis através de uma comunicação livre e sem preconceitos, a inserção curricular da mídia-educação deixa a desejar. Parece que o fato de a mídia-educação não existir como disciplina curricular, faz que seja usada apenas como recurso ou instrumento e não como objeto de estudo articulado em determinadas área do saber.

Situando como os impactos dos avanços tecnológicos podem ser entendidos no campo da educação, Belloni fala sobre processos, instituições e estruturas simbólicas da sociedade: educação, comunicação, lazer, imaginário e cultura, propondo “a integração das TIC aos processos educacionais, como eixo pedagógico central” (2001, p.9). Entendendo tal integração a partir das dimensões indissociáveis de ferramentas pedagógicas e objeto de estudo complexo e multifacetado, a autora destaca o potencial aglutinador e mobilizador deste objeto de estudo, entendido como “tema transversal”. Sendo no contexto desta dimensão “objeto de estudo” que a autora situa a mídia-educação, para ela a presença curricular da mídia-educação na escola é entendida como um tema transversal.

Essa questão curricular começou a ser mais discutida a partir de experiências escolares em mídia-educação e de projetos desenvolvidos em escolas públicas e privados através de diferentes formas de inserção previstas na autonomia escolar. Apesar de haver muitas experiências de mídia-educação em relação ao contexto escolar em toda diversidade de possibilidades, tais experiências ainda não foram devidamente

³ Ver Progetto MENS (Media Education nella Scuola) no site :www.medmediaeducation.it/



sistematizadas, pois na maioria das vezes ainda são consideradas “práticas isoladas” que dependem mais do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a esse respeito.

Nesse sentido, ainda que a discussão sobre a inclusão disciplinar curricular da mídia-educação seja recente no Brasil, algumas experiências desenvolvidas por diversas organizações, escolas, instituições e fundações em parcerias com as universidades têm se destacado nas pesquisas acadêmicas, mas indicam que ainda temos um longo caminho a percorrer. Alguns acreditam que deveria ser proposta a inserção disciplinar da mídia-educação - como disciplina curricular ou currículo transversal -, através de um projeto lei. Outros apenas enfatizam a importância da mídia-educação no sistema de ensino, como por exemplo, a Carta de Florianópolis para Mídia-educação (2006), defendendo que a mídia-educação “deve estar presente na formação de crianças, jovens, adultos e educadores, como parte do sistema de ensino, na atividade dos produtores de mídia, nas empresas de comunicação, e nas organizações da sociedade civil”.

Neste quadro sobre a introdução disciplinar da mídia-educação, a presença de associações e núcleos de pesquisa ligados a universidades tem desempenhado importante papel em alguns países, sobretudo diante da resistência epistemológica do sistema escolar e de uma legislação desatenta ou episódica, destaca Rivoltella(2002, p.88-93).

Enfim, entendida como campo interdisciplinar, disciplina e movimento, as fronteiras da mídia-educação são fluidas, sendo necessário um entendimento da “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo”(op.cit, 2002, p.96) e isso é importante para refletir sobre a possibilidade de garantir à mídia-educação uma legitimidade epistemológica e discutir a dimensão de prática social, de campo e perfil disciplinar. A exigência de um posicionamento, o desenvolvimento da auto-reflexão e a determinação em compreender a respeito dessa área de saber e intervenção em diversos contextos, tanto como práxis educativa com campo metodológico e de intervenção didática e como instância de reflexão teórica, nos leva a problematizar alguns entendimentos de sua inserção curricular na escola.

Analisando a pesquisa teórica sobre a mídia educação, numa perspectiva metateórica, Rivoltella (2005) destaca o posicionamento disciplinar da mídia-educação. Refletindo sobre as teorias descritivas e prescritivas dos modelos aos currículos, e a sua construção curricular, o autor discute a mídia educação na perspectiva de *disciplina* ou de um *currículo transversal*.



A hipótese de um currículo disciplinar para a mídia-educação, ou seja, a construção de um *percurso disciplinar e autônomo* mas em articulação e conexão com outras disciplinas, seja inserindo o trabalho didático em relação às mídias na disciplina da língua materna ou das artes, seja numa disciplina específica sobre os estudos da mídia. Entre os aspectos positivos desta perspectiva, o Rivoltella (2005, p.77) destaca que a ocupação de um espaço próprio no âmbito da disciplina curricular garante uma relevância didática e evita o risco de ser entendida apenas como atividade para-curricular. Por outro lado, ele salienta que a abertura crítica, própria de um trabalho educativo com as mídias, pode ser comprometida pelo caráter escolarizante e programático presente em certas disciplinas. Além disso, há o risco da intervenção mídia-educativa da escola limitar-se apenas ao tempo-espaço curricular na qual está planejada.

Se por um lado a escolha disciplinar permite maior organicidade na intervenção mídia-educativa, sua difusão capilar extensiva a um currículo no território nacional, necessita da figura de um professor/profissional responsável por este ensino. Por outro lado, a “potencialidade emotiva” de curiosidade e atração que a mídia-educação geralmente provoca pode diminuir quando tal dinâmica for transformada em uma atividade de rotina disciplinar.

A hipótese de um *currículo transversal* – perspectiva transdisciplinar que expande, dispersa e dilui objetivos, conteúdos e atividades de educação para as mídias no interior de outras disciplinas - é defendida por diversos pesquisadores da área, pois evidencia a importância de trabalhar a mídia-educação em todo o currículo. Por outro lado, com o fato de não ter uma disciplina dedicada às especificidades da mídia-educação corre-se o risco de descontinuidade.

A transversalidade do currículo requer um esforço notável dos professores no sentido de colegialidade e da interdisciplinaridade, evidenciando a exigência de uma boa coordenação. São atenções que nem sempre são fáceis de conseguir no interior de uma tradição escolar construídas sobre as disciplinas (Rivoltella, 2005, p.78).

Apesar disso, a idéia de um currículo transversal da mídia educação possui uma grande inserção a nível internacional. Para o autor, no caso da mídia-educação italiana, a transversalidade

é uma perspectiva seguramente vantajosa porque permite às mídias não estarem confinadas em um só disciplina, mas habitar todas. O problema é como torná-la operativa. Atravessar as diversas agregações disciplinares de intervenções e competências específicas significa correr o risco de render-se à possibilidade de



ocupar (ou de não se ocupar) das mídias e das tecnologias por um professor singular (como já foi assinalado), perpetuando um limite ‘genético’ do trabalho com as mídias na escola italiana (op.cit.p.85).

A escolha de um “currículo que atravessa o currículo”, certamente permite uma articulação mais natural com os conteúdos da área da mídia-educação e as outras áreas de saber. Mas como o autor destaca, quando não se tem a figura de um professor ou de um mídia-educador (Fantin, 2006; 2007) que faça a articulação com os demais professores, essa escolha pode provocar uma dispersão e fragmentação que leva um professor deixar para o outro trabalhar determinado conteúdo, sem ter clareza e acompanhamento do que realmente cada um trabalhou no contexto de sua disciplina, como vimos acima.

Uma escolha intermediária seria a de *organizar e realizar laboratórios autônomos de núcleos temáticos ligados à educação multimídia* a ser incluída em uma programação disciplinar. A organização por laboratórios, seria uma opção menos estruturada e manteria uma eficácia ligada à eventualidade e ocasionalidade das intervenções, que não estão organizadas na lógica da rotina disciplinar e nem apresentam o risco da dispersão. Por sua vez, essa via extemporânea também não garante nem assegura o trabalho com todas as áreas e conteúdos de ensino da mídia-educação e seus objetivos.

Diante das necessidades formativas de uma intervenção mídia-educativa, Felini projeta um currículo das mídias como uma “idéia que no habitat da escola deveria haver espaço para pensar um educação para os meios segundo uma lógica de integração de percursos orientados a construir a competência midiática” (2005, p.83). Essa idéia de integração curricular de uma educação para os meios estaria relacionada a outras áreas de ensino-aprendizagem, paralela aos espaços didáticos. Para ele,

o projeto do currículo das mídias, é antes de tudo, o projeto de uma arquitetura complexa que responda às seguintes questões: quais experiências midiáticas são significativas para uma pessoa aprender num plano de crescimento? Quais conhecimentos, competências e habilidades devem ser consideradas? Há uma ordem aconselhável para dispor estas experiências? Qual o critério ordenador? Como se coligam as experiências de mídia educação com outras atividades didáticas? Quais espaços e cenários são aconselháveis utilizar? (2005, p.84).

Considerando que a pesquisa didática no campo dos currículos de Mídia-educação ainda está em processo e que as transformações ocorridas na produção e socialização do conhecimento estão pondo em xeque a própria discussão do modelo curricular baseado em disciplinas, ainda temos muito a discutir. Ao mesmo tempo em



que criticamos um currículo ainda centrado em disciplinas tradicionais e enfatizamos que a organização disciplinar deva ser repensada, ainda precisamos garantir a presença de certas disciplinas. Ou seja, parece que antes a mídia-educação deve estar presente no currículo para depois poder ser reconfigurada. Ou será que sua própria inserção já poderia apontar outra perspectiva para a reorganização curricular? .

Ainda não temos resposta e a questão fica em aberto: em países como o Brasil, onde ainda nem foi assegurada uma presença curricular da mídia-educação, o que seria mais estratégico e significativo para consolidar o campo da mídia-educação na escola? Uma perspectiva de *disciplina curricular autônoma* (currículo disciplinar), uma perspectiva de *currículo transversal* (ou transdisciplinar), ou uma perspectiva de *organização eventual e laboratorial*?

Por aproximações, vimos que a necessidade de refletir sobre as possibilidades de inserção da mídia-educação no currículo como prática cultural e social implica diversas escolhas que dependem do contexto sociocultural e do estado da arte em cada momento histórico. Certamente, as experiências desenvolvidas em diferentes perspectivas e contextos socioculturais nos ajudarão a vislumbrar limites e possibilidades de suas inserções curriculares e suas práticas culturais. O importante é não perder de vista que a presença da mídia-educação sistematizada no ensino, mais do que uma necessidade, é hoje condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural, e por isso deve estar contemplada na educação.

Bibliografía

ANDERSEN, N.; DUNCAN, B.; PUNGENTE, J. Educação para a Mídia no Canadá. In CARLSSON, U. & FEILITZEN, C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo:Cortez, Brasília:UNESCO, 2002.

BAUDRILLARD, J. *Da sedução*. Campinas:Papirus, 1992.

BAZALGETTE, C. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid:Ediciones Morata, 1991.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo:Brasiliense, 1996.

BUCKINGHAM, D. A posição da produção. A educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens o Reino Unido. In CARLSSON, U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo:Cortez, Brasília:UNESCO, 2002.



COSTA, M. V. O currículo e política cultural. In COSTA, M.V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro:DP&A, 1999.

DEWEY, J.(2004). *Esperienza e educazione*. Milano, La Nuova Itália.

DOZOL, M. (2003). *Da figura do mestre*. Campinas: Autores Associados; São Paulo:EDUSP.

FANTIN, M.*Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália*. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

_____.Mídia, educação e formação de professores. In NASCIMENTO, A.; FIALHO, N.; HETKOWSKI, T. (orgs). *Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação*. Salvador: EDUFBA, 2007.

FELLINI, D. Progettare la media education: dall'idea iniziale al curricolo dei media. In RIVOLTELLA, P.C. (a cura di). *Educare per i media: strumenti e metodi per la formazione del media educator*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. 2005.

LARROSA, J. (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

MARTÍN-BARBERO, J. Herdando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. In *Cultura y Comunicación* n.9, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1998.

_____.*Ofícios de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RIVOLTELLA, P. C. *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia:Editrice La Scuola, 2005.

_____. RIVOLTELLA, P.C. (a cura di). *Educare per i media: strumenti e metodi per la formazione del media educator*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. 2005 A.

SODRÉ, M. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TUFTE, Birgitte. A Educação para a Mídia na Europa com foco especial nos países nórdicos. In CARLSSON , U. & FEILITZEN C. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo:Cortez, Brasília:UNESCO, 2002.