



## **Mídia e Educação: Relendo a Interface dos campos a partir de Usos e Apropriações da Mídia Digital por Alunos em Escolas<sup>1</sup>.**

Sandra de Fátima Pereira Tosta<sup>2</sup>  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - MG

### **RESUMO**

A mídia digital está presente no território escolar. Quais os significados desta presença e os possíveis aprendizados decorrentes de sua apropriação e uso da mídia por jovens alunos no cotidiano escolar, alterando as formas tradicionais desse processo e inserindo novos elementos ainda pouco reconhecidos pelas escolas e educadores, foram as perguntas que se buscou responder neste ensaio. A discussão e análise da temática, na perspectiva da interface entre mídia e educação, fundamentaram-se nos resultados de duas pesquisas realizadas com adolescentes e jovens alunos do ensino fundamental e médio de uma escola pública e de uma escola da rede privada de Belo Horizonte/MG, onde a circulação dos conteúdos simbólicos da mídia e a presença de equipamentos digitais em seu ambiente eram uma realidade por demais evidente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mídia; Educação; Escolas; Aprendizagens.

### **TEXTO DO TRABALHO**

Equipamentos de mídia como computadores, celulares, MP3, MP4, Ipods, dentre outros estão presentes no território escolar, muitas das vezes portados por adolescentes e jovens alunos. Quais os significados desta presença na escola? O objetivo desse artigo é discutir possíveis aprendizagens proporcionadas pela mídia, a partir das relações de apropriação e uso pelos jovens alunos no cotidiano da escola. Para além dessa relação, entretanto, a preocupação foi entender concepções sobre a presença da mídia nos processos pedagógicos que, de meu ponto de vista, configura novas formas de aprender mediadas pela mídia, alterando as formas tradicionais desse processo e inserindo novos elementos ainda pouco reconhecidos pelas escolas e educadores.

O conceito e a relação de “recursividade” defendida por Alex Primo (2007) serviu de referência por apresentar uma inovadora abordagem dos processos de aprendizagem mediados pela mídia. Para tal análise, foram usados os resultados de estudos de caso de duas pesquisas de mestrado realizadas com adolescentes e jovens alunos do ensino fundamental e

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia Social. Professora do Programa de Pós- graduação- Mestrado em Educação- PUC- Minas. sandra@pucminas.br

médio de uma escola pública e de uma escola da rede privada de Belo Horizonte/MG<sup>3</sup>, orientadas por mim, onde a circulação dos conteúdos simbólicos da mídia e a presença de equipamentos digitais em seu ambiente eram uma realidade por demais evidente. Com outras investigações similares, as pesquisas realizadas com a metodologia do estudo de caso entre 2007 e 2009 mostraram que equipamentos de mídia atravessam a realidade escolar e, como tais, precisam ser considerados e qualificados como parte do aprender e das interações na escola.

Algumas indagações se colocaram frente à constatação de que dispositivos de mídia povoam a paisagem escolar e são operados neste ambiente: Simples ordenação de tempos e espaços da escola? Que apropriações e usos eram feitos por alunos dos equipamentos que portavam? Como as possibilidades tecnológicas e conteúdos simbólicos da mídia eram explorados e interpretados?

Responder a qualquer uma destas indagações é lembrar sempre a premissa de Thompson (1995), segundo a qual “o desenvolvimento dos meios técnicos transformou e é capaz de transformar a natureza das interações sociais, e tem provocado um impacto interativo dos meios técnicos”(THOMPSON, 1995, p.26). Nesse sentido, de que modos os jovens alunos usavam a mídia para interagir e quais as possíveis aprendizagens decorriam dessas interações mediadas pelos recursos midiáticos? Em que medida tal aprendizagem se diferenciava, pela sua natureza, da aprendizagem defendida e ministrada historicamente pela escola.

Inúmeros estudos em nível internacional já dão conta da necessidade de se entender a relação mídia e educação que tem sido sempre marcada por estranhamentos e aproximações. Sá, por exemplo, em sua pesquisa, evidencia que o olhar da escola sobre a mídia corre em duas direções: “a mídia como inimiga da escola ou a mídia como conteúdo distante e sem valor para a prática pedagógica” (Sá, 2005.p.65). A autora constatou nos cursos de licenciatura em pedagogia a ausência de formação específica que capacitasse os futuros

---

<sup>3</sup> VIEIRA, Sidney Fagundes. Nas ondas da mídia e na trilha de jovens – um estudo de caso etnometodológico em escola confessionnal de Belo Horizonte/MG. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte: PUC- Minas, 2009.(Dissertação de Mestrado) e BORGES, Raquel. Passagens: um estudo sobre rituais de alunos oriundos de escola da zona rural para escola da zona urbana. Programa de Pós- graduação em Educação. Belo Horizonte: PUC- Minas, 2009.(Dissertação de Mestrado).



professores e professoras para os usos e leituras da mídia e de seus meios técnicos nas suas práticas cotidianas nas salas de aula.

Contudo e apesar da quase inexistência desse diálogo nos cursos de formação de professores, o pensamento educacional já apontou desde os anos 50 as potencialidades pedagógicas da mídia. Para citar apenas dois exemplos, lembremos dos estudos do educador francês, Celestin Freinet, com os usos do jornal escolar em sua pedagogia do trabalho coletivo. E do brasileiro, Paulo Freire, que se posicionou em favor da comunicação em lugar da extensão na aprendizagem e seu pensamento foi orientador de inúmeras experiências educativas envolvendo os usos da mídia, como a do Movimento de Educação de Base- MEB, em Recife, com as escolas radiofônicas no meio rural. Em outros termos, são autores que sinalizaram concretamente para a configuração de saberes transdisciplinares, ao tomar a educação como um processo de comunicação em sua base.

Sobre experiências pedagógicas com e sobre os meios de comunicação, existem marcos históricos que afirmam essa aproximação. Marques de Melo e Sandra Tosta esclarecem que vários delas emergiram de

iniciativas surgidas entre os anos 1970 e 1990, que buscavam compreender os processos de recepção das mensagens da mídia para desenvolver intervenções no sentido da leitura crítica e educativa. Podemos assinalar alguns desses projetos: Recepção crítica, Leitura crítica dos meios, Recepção ativa, Educação para a comunicação, entre outros.(MELO; TOSTA, 2008, p.23).

Desde os anos de 1980, pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo- NCE defendem a idéia de que a interrelação educação/ comunicação adquiriu consistência teórica e metodológica própria e apresenta-se hoje como um campo de intervenção social específico, denominado “educomunicação”. Campo que se define como um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais e virtuais. Onde tanto a mídia quanto à educação possuem e expressam particularidades, sem perder de vista que a educação no sentido lato ocorre e é vivenciada em diversos espaços sociais.

De modo similar, Melo e Tosta argumentam que, apesar de operarem segundo lógicas distintas, os sistemas de comunicação e de educação estão historicamente relacionados haja

vista, por exemplo, que ambos são filhos e herdeiros de um mesmo tempo, o iluminismo, possuindo laços de dependência em sua implementação, expansão e consolidação.

Foi natural, portanto, que o mundo acadêmico pretendesse compreender os fatores que os aproxima e ao mesmo tempo os torna antagônicos. Desse esforço reflexivo sobre as fronteiras entre a educação e a comunicação surgiu uma interdisciplina, na verdade um campo em construção, denominado educomídia (MELO, TOSTA, p. 11, 2008).

Desse modo, discutir educação e comunicação tem como ponto de partida sempre, a idéia de interfaces que reconhecem as suas singularidades, embora devam prestar mais atenção aos aspectos comuns, articuladores. E que as alternativas oferecidas ao campo educacional pelas tecnologias digitais mais recentemente, se encaminhadas para processos que visam a formação de sujeitos autônomos e capazes do ponto de vista ético, estético, político e técnico, podem alavancar uma nova revolução em termos das lógicas de apreender e interagir no mundo em que vivemos.

Desde essa perspectiva o campo denominado de educomídia faz parte de um “esforço reflexivo sobre as fronteiras entre a educação e a comunicação” (MELO; TOSTA, 2008, p.11-12), indica e elucida os fatos, as tendências ou valores defendidos pelas duas instituições. Nessa perspectiva, ações educativas devem trazer alguma reflexividade sobre as possibilidades da mídia na construção e aprimoramento da cidadania para os meios e através dos meios.

Apesar de esforços como estes em ambas as áreas não se produziu, ainda, ao que parece, um consenso sobre essa interface como presença necessária na instituição escolar e nas instituições de comunicação. No ambiente escolar paira uma grande incerteza de como a mídia poderia ajudar na construção do conhecimento e na aprendizagem mais qualificada e sintonizada com a contemporaneidade.

A importância dos meios de comunicação não deriva apenas das ofertas imediatas que fazemos das mídias no ambiente escolar, mas também de suas características modificadoras. O aparato midiático agora mais do que nunca deve ser tratado como elemento chave de processos que impulsionam a transformação das sociedades. Pois, parece indubitável, que está em curso uma nova relação entre a escolarização e a mídia. E que não se trata apenas de uma crescente e evidente penetração da mídia nos processos de escolarização, mas, sim, da importância da mídia no processo de escolarização.



Assim, definir o campo da educomunicação e da educomídia, na verdade, passa pelo mapeamento de territórios entre a educação e a comunicação reconhecendo a existência de fronteiras comuns e especificidades. Fato é que os meios de comunicação ganham força na medida em que os seus diversos equipamentos ganham as ruas e consolidam sua presença nos processos de aprendizagem não-formais e não-curriculares. Dito de outro modo, para além de normas e currículos estabelecidos, a aprendizagem pode ocorrer “por fora”, em circuitos próprios construídos por alunos e por onde estes trafegam, fazendo valer um tipo de “currículo oculto” muito mais identificado com expectativas e desejos dos alunos e de alguns professores.

Reconhecer informalidades curriculares, é também reconhecer a relevância da inserção de meios de comunicação na vida cotidiana dos estudantes, podendo gerar uma aprendizagem midiática que abrange uma multiplicidade de posturas, informações, conteúdos e habilidades decorrentes dos modos como eles demarcam novos processos recursivos e de sociabilidades que estariam pautando outros parâmetros para a aprendizagem das novas gerações.

De todo modo, um dos aspectos que mais tem sido mais ressaltados quando se discute mídia e educação diz respeito a formação e prática docente com vistas a implementar novos processos educacionais, tendo em vista que as tecnologias de comunicação e de informação aportadas no ambiente escolar, especialmente a mídia digital, fornece as bases para uma mudança epistemológica que é a de superar as relações de ensino inseridas num paradigma da comunicação de massa historicamente pautado na transmissão de informação para um paradigma de interatividade e de co- produção de conhecimento. Tal expectativa parte, geralmente, do pressuposto que as tecnologias digitais, diferentemente dos meios de comunicação de massa, mobilizam competências sociais, tanto quanto competências cognitivas, no sentido do estabelecimento de relações sociais mais interativas e cooperativas (TOSTA, 2000).

Mas o que podemos compreender por interatividade? Responder ou problematizar esta noção importa, neste texto, para uma interpretação mais consistente das implicações dos equipamentos de mídia na escola, nos modos como são apropriados e usados por jovens alunos.



### **Interatividade - tornando a relação mídia e educação mais complexa**

No debate sobre a mídia digital na dimensão da interatividade<sup>4</sup>. Primo (2007) coloca em suspeita o próprio emprego do termo “interatividade”, pois, segundo ele existe uma adoção acrítica do mesmo: “esse rótulo tão utilizado em discussões sobre a cibercultura, é impreciso e escorregadio” (PRIMO, 2007, p. 12). Citando Rafaeli (1988) o autor adverte: “interatividade é um termo usado amplamente com um apelo intuitivo, mas é um conceito subdefinido” (RAFAELI, 1988, p.110). A interatividade, segundo estes dois autores, seria algo ainda por se atingir já que o diálogo e as interações entre homens e máquinas estariam aquém dessa pretensão. Argumentam que os usos de equipamentos de mídia possibilitam quantidades de deixas simbólicas<sup>5</sup> que estão muito distantes dos ambientes educativos propostos pelas escolas, sendo interpretados como interativos. Assim, pensar essa interface, hoje, diante de ambientes escolares onde equipamentos de mídia são amplamente portados e utilizados, adquire novos elementos não contemplados pelos estudos de recepção, das teorias informacionais e transmissionistas. (PRIMO, 2007, p. 139).

Então, quando afirmamos que aprendizagens podem ser produzidas nas apropriações e usos da mídia no cotidiano das escolas, o fazemos compreendendo que desta relação com a mídia não se limita aos usos utilitários; mais amplamente, engendra jogos de linguagem como ferramenta da comunicação associada a técnicas de manipulação da mídia, d’onde recursos interativos são, também, produzidos. Os usos de equipamentos portáteis do tipo celulares, MPs, Ipods e outros, por jovens alunos na escola, diz da criação de gêneros, de rotinas e estratégias que se modificam e modificam nossa primeira percepção sobre tais tecnologias. Um exemplo: nas duas pesquisas realizadas, uma através da observação em espaços e tempos externos à sala de aula; e outra observando o espaço e tempo na sala de aula, os celulares eram usados pelos alunos de diversos modos, menos para telefonar - em princípio o que justifica seu uso Ou seja, os recursos que tal aparelho possui eram ampla, criativa e coletivamente explorados para a criação de imagens, textos e sons, trafegando de

---

<sup>4</sup> Alex Primo (2007) nos alerta para as dificuldades das pesquisas que se referenciam nas teorias informacionais e transmissionistas em compreender o impacto causado pelos equipamentos de mídia nos processos de aprendizagem e interação. A visão de unidirecionalidade e de estímulo-resposta não conseguem oferecer uma base sustentável para analisarmos os processos interacionais e aprendizagens construídos, por exemplo, na manipulação de um blog.

<sup>5</sup> Deixas simbólicas segundo Thompson(2002) seriam elementos componentes das mensagens como as piscadelas, sinais manuais, corporais, verbais e não-verbais e símbolos inseridos propositalmente pelos atores em interação ou os construtores dos ambientes midiáticos.(THOMPSON, 2002, p. 78)

modo ágil de mão em mão, em um corpo a corpo do qual a turma inteira ou grupos da turma interagiam.

Dessa maneira, nossa indagação inicial neste ensaio pode ser retomada: cenas como estas que são recorrentes nos tempos e espaços escolares não dizem de um tipo de aprendizagem ainda muito pouco reconhecida pela escola? Sobretudo, se concordarmos que a escola como um fato da cultura é um ambiente de circulação de tecnologias, de comunicação e de trocas simbólicas. Sendo assim, é um espaço mediatizado pela mídia e interfaceado, não podendo mais ser visto somente como única fonte e mediadora de processos de aprendizagem.

### **Equilíbrio majorante: múltiplas aprendizagens**

Em uma releitura do biólogo Jean Piaget (1977) acreditamos que este autor pode nos ajudar a elucidar essas possibilidades de aprendizagem através da construção de um conceito que nos parece fundante para esse contexto de uma escola atravessada pelas marcas midiáticas. A idéia de “equilíbrio majorante” com a qual ele descreve as formas de aprender dos seres humanos, segundo o qual processos de construção do conhecimento se dão sob formas dinâmicas de equilíbrio e desequilíbrio dos acessos ao meio que servem de “motor da investigação, impulsionando o sujeito a ultrapassar seu estado atual e seguir novas direções”. (PIAGET, 1977, p.23-24).

Segundo esse autor os processos de construção do conhecimento se dão sob formas dinâmicas de equilíbrio e desequilíbrio dos acessos ao meio que servem de “motor da investigação, impulsionando o sujeito a ultrapassar seu estado atual e seguir novas direções”. (PIAGET, 1977, p.23-24) Ao descobrir as possibilidades desses espaços no que diz respeito as formas de sociabilidade e a sua recursividade os jovens alunos estariam exercitando seu potencial de “equilíbrio majorante”, desvelando outras possibilidades de relacionamentos e sua vitrine experiencial para sua leitura e aprendizado do mundo.

Essa perspectiva teórica, se a entendemos corretamente, pode ser uma pista preciosa para pesquisas sobre mídia e aprendizagem, bem como para darmos conta da constituição da educomídia e da educomunicação como campos de saberes interdisciplinares portadores de “desequilíbrios e equilíbrios”. Campos capazes de responder sobre a natureza das aprendizagens resultantes das interações e da

interatividade possibilitadas pela mídia, que já sabemos, aponta para uma lógica diferenciada na educação para os meios, da mediação tecnológica na educação e da reflexão sobre os usos e apropriações da mídia.

E o mais surpreendente, neste caso, é que em nossas pesquisas constatamos que as respostas estariam sendo dadas pelos próprios alunos que, ao acessarem seus equipamentos de mídia nos inusitados modos como se apropriam deles, forçam um diálogo obrigatório entre essas áreas, na medida em que, esse acesso se torna cada vez mais elaborado e perspicaz sinalizando para dinâmicas escolares cada vez mais midiáticas.

Por que esse possível aprendizado proporcionado pela mídia parece não ser reconhecido pela escola nos termos de seu projeto político e pedagógico? Ou mesmo por estudiosos da educação e da comunicação?

Paradoxalmente algumas das respostas foram construídas pelos próprios docentes e gestores escolares que, para negar o diálogo ou a não inserção da mídia no ambiente da escola, tem se fundamentado em argumentos já amplamente discutidos por teóricos da comunicação, dentre eles, Thompson (1995), no que ele nomeou de “falácia do internalismo”, para explicar que,

Os analistas de uma literatura inicial sobre o caráter ideológico dos meios de comunicação de massa tenderam a focar, extensa e exclusivamente, a estrutura e o conteúdo das mensagens da mídia, e tentaram extrair as consequências dessas mensagens a partir da reflexão sobre as próprias mensagens. (THOMPSON, 1995, p.36),

Ou seja, como um fim em si mesmas, as mensagens e os conteúdos disseminados pela mídia e seus equipamentos não devem atingir a todos da mesma maneira, e ainda nem sempre significam as mesmas coisas para pessoas diferentes, em contextos distintos. O certo é que a mídia e seus conteúdos simbólicos, como recursividade característica dos meios digitais, estão alterando padrões de interações sociais, maneiras de agir e de interagir, de se expressar e de se comunicar expressivamente com os outros. Por essas e outras evidências devemos, então, encarar o caráter criativo e interpretado dos meios de comunicação na vida rotineira dos atores sociais.



## **Um contraponto aos estudos de recepção**

Antes de trabalhar o conceito de “recursividade” aludido anteriormente, torna-se necessário retomar estudos que procuraram mapear os impactos da mídia na vida das pessoas e que se constituíram em uma linha de pesquisa da educação para os meios de comunicação. No Brasil, segundo Vassallo de Lopes (1996),

[...] como linha de trabalho com os receptores, mais de denúncia do que pedagógica herdeira direta dos estudos críticos de comunicação da década de 1970, majoritariamente desenvolvidos dentro de uma perspectiva que combinavam, de um lado, a rejeição global da indústria cultural por reproduzir a dominação através de mensagens ideológicas, persuasivas e conformistas; e por outro, na concepção essencialista de cultura popular como conjunto de manifestações a ser preservado e protegido (LOPES, 1996, p.41).

Os estudos mencionados por Lopes (1996) foram desenvolvidos e idealizados pela União Cristã Brasileira de comunicação social (UCBC). Iniciados ainda na década de 1970, essa visão teórica bipolar levou a um esforço pedagógico dos programas de educação para a leitura crítica dos meios de comunicação. Segundo Melo e Tosta,

os projetos de LCC foram influenciados metodologicamente pelos programas de Treinamento de Análise de Televisão (TAT), construídos por George Gerbne nos Estados Unidos e adaptados para o Brasil por Reinaldo Brose na universidade metodista” (MELO; TOSTA, 2008, p.69)

Essa perspectiva refletia preocupações muito datadas lidas a partir de teóricos da Escola de Frankfurt que viam a mídia e a indústria cultural como o ‘leviatã’ da modernidade. “E por isso, passaram a se concentrar na desmistificação do sentido ideológico das mensagens transmitidas aos receptores, tentando vaciná-los contra esses conteúdos veiculados” (LOPES, 1996, p.41).

Nesse sentido foram e são de grande valor e pertinência os estudos de recepção feitos pelo CCA - ECA-USP. Como pesquisadora desse centro de estudos, Baccega alerta para o caráter interpretativo da atividade de recepção, aproximando-se do que já fora dito por Thompson (2002). Segundo ela,

Esses estudos se destacam por reconhecerem a dimensão dos receptores se tornarem co-produtores de um produto cultural mediado. São os receptores que o revestem de significado, possibilitando a atualização de leituras, o rompimento de caminhos pré-estabelecidos, de significados, a abertura de

trilhas que poderão desaguar em reformulações culturais. (BACCEGA, 1998, p.10).

Diferentemente do que prega o senso comum e mesmo algumas proposições teóricas sobre a capacidade da mídia massificar e homogeneizar seu público a partir da recepção que se faria de uma mensagem ou conteúdo, o inglês Thompson (2002) explica que:

o caráter mundano da atividade receptiva, por ele entendo o fato de que a recepção dos produtos da mídia é uma rotina, uma atividade prática que muitos indivíduos já integram como parte de suas vidas cotidianas. Se quisermos entender a natureza da recepção, deveremos nos aproximar dela com uma sensibilidade para os aspectos rotineiros e práticos da atividade receptiva. (THOMPSON, 2002, p.41-42)

A recepção como ato cultural, desempenha importante papel na construção da realidade social. Através dos estudos de recepção podemos descobrir quais os processos reais que resultam do encontro dos discursos dos meios de comunicação apropriados transitoriamente, ou incorporados, como permanências, na cultura, pelos atores imersos em suas práticas cotidianas de manipulação dos conteúdos simbólicos e dos equipamentos de mídia que portam. Mas a natureza dessa apropriação e que tipo de aprendizagem poderiam estar ocorrendo ainda pede investigações e análises.

É justamente tentando contribuir com o debate sobre a relação mídia/usuários/educação, que reolocamos a questão da natureza de uma possível aprendizagem à noção de recursividade.

### **Jovens alunos e seus equipamentos de mídia**

Caminhando pelo pátio no horário do recreio percebo que existe a formação de grupos de interesses mútuos e que o conteúdo de mídia é compartilhado. Nessa mesma hora perguntei a alguns deles, o que estavam trocando – músicas? Vídeos? Um grupo ouvia compenetrado o resumo das novelas e discutiam os problemas dos personagens. (Registro de campo, 25/03/08).

A cena descrita sugere não perder de vista as características culturais dos jovens que, ao portarem seus equipamentos de mídia; e sugere ainda que retornemos ao que Thompson (2002) citando Bourdieu (1984) chamou de “campos de interação”:

A vida social é feita por indivíduos que perseguem fins e objetivos os mais variados. Assim fazendo, eles sempre agem dentro de um conjunto de circunstâncias previamente dadas que proporcionam a diferentes indivíduos,

diferentes inclinações e oportunidades. Estes conjuntos de circunstâncias podem ser conceituados como campos de interação, para usar um termo fertilmente desenvolvido por Pierre Bourdieu.(THOMPSON, 2002, p.21).

Com esta observação, Thompson desloca o foco de análise para as práticas sociais e culturais mais amplas, nas quais os atores estejam integrados e atuantes, tal como nas sociabilidades por eles construídas e na recursividade advinda da cibercultura. É nesse contexto, portanto, que se dá a ressignificação do mundo social mediada por conteúdos simbólicos, acessados nos meios de comunicação e pelos quais lógicas relacionais distintas podem estar sendo produzidas.

Estudos desse mesmo autor deixam de lado a idéia de que os receptores dos produtos de mídia são consumidores passivos. Segundo ele, tais estudos “mostram mais de uma vez que a recepção dos produtos de mídia é um processo ativo e criativo bem mais elaborado do que o mito do assistente passivo sugere” (THOMPSON, 2002, p.43). Esses estudos do processo de recepção usaram uma variedade de métodos, incluindo a participação dos próprios receptores, através de questionários e entrevistas, a fim de verificar detalhadamente as condições sob as quais os indivíduos recebem os produtos da mídia, como os processam e que sentido lhes dão<sup>6</sup>.

Se, de fato, a recepção, a apropriação e os usos dos conteúdos midiáticos se dão de forma significativa para cada ator no seu contexto social, abre-se uma janela para as individualidades e a construção de significados a partir do olhar de cada pessoa em sua atividade rotineira e na sua vida cotidiana, na forma de um projeto denominado por Thompson (2002) de Eu (*Self*) no formato de um “balcão de virtualidades”, idéia adaptada de L. Strauss quando menciona as instrumentalidades (STRAUSS, 1976, p.33). Primo nos oferece uma pertinente observação sobre isso:

Não é demais repetir que interagir não é algo que alguém faz sozinho, em um vácuo. Comunicar não é sinônimo de transmitir. Aprender não é receber. Em sentido contrário, quer-se insistir que interação é um processo no qual o sujeito se engaja. Essa relação dinâmica desenvolvida entre interagentes tem como característica

---

<sup>6</sup> As referências citadas por Thompson (2002) se referem a estudos realizados nas universidades de Londres, Oxford e Carolina do Norte. Janice A. Radway. *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984; Tamar Liebes e Elihu Katz. *The Export of Meaning: Cross-Cultural Readings of “Dallas”*. New York and Oxford University Press, 1990; James Lull. *China turned On: Television, Reform and Resistance*. Londres: Routledge, 1990; e para discutir a relevância da investigação etnográfica dos estudos da mídia: James Lull. *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television’s Audience*. Londres: Routledge, 1990; David Morley. *Television, Audience and Cultural Studies*. Londres: Routledge, 1992; Roger Silverstone. *Television and Everyday life*. Londres: Routledge, 1994.



transformadora a recursividade. E para que isso seja compreendido, é preciso observar o próprio conhecer como relação. (PRIMO, 2007, p. 72).

Com essa afirmativa Primo (2007) esclarece sua concordância com Thompson (2002) no que diz respeito ao caráter interpretativo e criativo da recepção dos conteúdos da mídia e, em específico, nas interações mediadas pelo computador. E completa: “a mente como caixa-preta ou programa de computador é uma metáfora que só pode servir como retrocesso no estudo da comunicação humana e dos processos educacionais” (PRIMO, 2007, p. 72). Ao defender a recursividade interacional precisaremos entender como isso acontece nas estruturas mentais de cada participante da interação interpessoal nas redes de sociabilidade da qual fazem parte, na qual tecem seus significados e objetivos.

Desse modo é que afirmamos que os conteúdos da mídia são recriados a partir das matrizes individuais e dos campos de interação. Os meios de comunicação, programas e telenovelas, o rádio e a internet, os celulares e outros equipamentos de mídia, invadiram indiscutivelmente as culturas jovens tornando-se pauta das conversas e dos diálogos, um prolongamento da vida real para os espaços virtuais. E espaços da ressignificação dos conteúdos que acessam.

Diferentemente de um projeto de engenharia pré-definido, o *Self* é um projeto simbólico em construção permanente que, segundo Thompson (2002), “se constrói ativamente. É um projeto que o indivíduo constrói com os materiais simbólicos que lhe são disponíveis, materiais com que ele vai tecendo uma narrativa coerente da própria identidade”. (THOMPSON, 2002, p.183).

Nesse caso e, ainda, de acordo com a visão de Thompson (2002) ampliada pelo conceito de Strauss (1989), o self, não é o produto de um sistema ideológico ou simbólico externo ao ator social, nem uma entidade fixa que esse ator pode imediatamente e diretamente apanhar. O self é interativo com os conteúdos e equipamentos de mídia e, nesse sentido, ele seria uma apropriação hermenêutica no contexto da vida social e um dos elementos fundantes da criação de uma cibercultura. Hermenêutica enquanto interpretação das diversas formas de representação da realidade, aquelas oriundas da mídia, certamente é uma delas.

Vale lembrar que Martin Barbero (1997), desde os anos 80 insiste em uma análise da comunicação e dos processos nela envolvidos, em uma perspectiva não apenas dos meios

como mediação, mas dos processos comunicacionais como culturais. Citado por Baccega (1998), o colombiano argumenta que,

Abre-se ao debate um novo horizonte de problemas, no qual estão redefinidos os sentidos tanto da cultura quanto da política, e do qual a problemática da comunicação não participa apenas a título temático e quantitativo, mas também qualitativo: na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. (BARBERO apud BACCEGA, 1998, p.11).<sup>7</sup>

Deste modo, no contexto da apropriação, do uso, da ressignificação interpretada e criativa dos conteúdos e dos equipamentos de mídia, o papel da escola redefine-se: não basta falar em educação para os meios ou em leitura crítica dos mesmos, como se os meios de comunicação fossem uma realidade externa à escola, pois não o é. A escola precisa estar “atenta e forte”, parafraseando Caetano Veloso, para a construção de sentidos, de valores e opiniões que são oriundas da mediação exercida pelos meios de comunicação como parte da vida cotidiana dos discentes, docentes e outros atores da escola.

Em observação percebi que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores na sala de aula é impedir os alunos, que vez ou outra sem a percepção deles, façam o uso dos equipamentos de mídia no ambiente da sala de aula. Os celulares, MP3, MP4 e IPODs ficam pendurados em seus pescoços como se fossem extensões do próprio corpo. Mc Luhan parece ter razão, quando aludiu aos meios como extensões do homem. (Registro de campo, 27/03/08).

O caráter criativo da recepção através dos meios técnicos foi realçado pelos chamados teóricos dos meios, de modo muito especial pelo canadense Marshall Mc Luhan (1951)<sup>8</sup> citado por Castells (2003):

Para todos os críticos (geralmente desestimulados pela obscuridade de sua linguagem em mosaico), Marshall Mc Luhan tocou um acorde universal quando, com sua simplicidade, declarou o “meio é a mensagem”, segundo ele: “a modalidade de imagem de TV nada tem em comum com filme ou

---

<sup>7</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.p. 287.

<sup>8</sup> TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Mc Luhan – um visionário das comunicações. Ordem/Desordem, Belo Horizonte, n.12,p.17-25,ago.1995.

fotografia, exceto pelo fato de que oferece também uma gestalt não verbal ou postura de formas[...] (CASTELLS, 2003, p.20)

Thompson reelabora esta máxima quando distingue várias dimensões do impacto interacional provocado pelos meios técnicos. Dentre eles, o autor destaca que “o desenvolvimento dos meios técnicos separa a interação social do local físico, de tal modo que as pessoas podem interagir umas com as outras mesmo que não compartilhem uma situação espaço-temporal comum”. (THOMPSON, 1995, p.27).

Todos estes argumentos nos permitem dizer que visualizar a comunicação e a educação como campos distantes, especializados e externos, não parece a alternativa mais adequada para qualquer tipo de pesquisa de uso e apropriação e o que certamente se apresenta é uma relação muitas vezes não assumida, não reconhecida e às vezes até negada pela escola.

### **Aprendizagens midiáticas**

Finalizando nossas reflexões, podemos dizer que a tendência de interpenetração dos campos educação e comunicação retira a experiência de aprendizagem e a transposição didática exclusivamente do ambiente escolar e as recoloca simultaneamente nas “vitrines” da mídia. Aprendemos com a programação diária da tv e do rádio, na internet e nos out-doors, nos jogos on-line e no uso do celular, no cinema e nas campanhas publicitárias, nos jornais, inclusive os populares, enfim, existe nessa exposição cotidiana um processo de cognição e aprendizagem nem sempre muito perceptível, mas já antevisto por McLuhan, na década de 1950, quando anunciava a “escola e a aulas sem paredes”.

E não somente isto, na sociedade midiaticizada é preciso repensar as próprias funções estabelecidas historicamente para a instituição escolar, dentre elas, a de socialização, para darmos conta de que as dinâmicas de interação nas quais os jovens se enredam diz respeito muito mais enquanto forma e conteúdo ao que Simmel chamou e neste texto nós já a usamos, de sociabilidade<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> No sentido atribuído pelo sociólogo alemão, Georg Simmel (1983), que indica descaminhos nos processos de socialização (próprias das funções da instituição escolar) e que apontam para formas mais sutis de relações humanas que não estariam necessariamente compondo uma sociedade. Descrito por Simmel como sendo um impulso de sociação algumas ações, desejos e aproximações humanas trariam em si características muito peculiares, seriam as sociabilidades.

Fato é que os conteúdos midiáticos, as novas tecnologias de informação e a interatividade não podem mais ser vistos como fatos externos aos processos escolares. Por eles e com eles também se aprende, especialmente no caso dos alunos observados nas referidas pesquisas que fundamentam este ensaio. Tal realidade revelava um conflito, ou melhor, um tipo de dessintonia entre a organização dos tempos e espaços escolares e o tempo e espaço dos alunos que faziam uso de seus equipamentos de mídia para acessarem os conteúdos simbólicos que lhes interessavam e agenciavam linguagens em um complexo jogo de compartilhamento e de interatividade. E tais situações eram lidas pela escola como causadoras da indisciplina, desatenção e fracasso na relação ensino-aprendizagem por parte do aluno.

Se nos anos de 1970 as perguntas feitas pelos educadores remetiam aos danos que a exposição de jovens aos conteúdos disseminados pela mídia poderiam causar, afastando-os de ambientes culturais, dos livros e disponibilizando-lhes temas e problemas destoantes de sua faixa etária, de seus princípios morais, influenciando seu comportamento; a pergunta, hoje, deve ter outro ponto de partida: O uso e a apropriação dos conteúdos simbólicos pelos jovens, via seus equipamentos de mídia, não pode ser uma realidade estimulante para uma outra lógica de aprendizagem evidenciando o que Garfinkel (1967) chamou de “raciocínio sociológico prático”? Ou seja, as formas e operações efetuadas pelos atores sociais no contexto de suas interações sociais. Cabe reforçar que esse redesenho das interações que abandonaram as formas primevas da interação face a face, por força histórica, tem promovido fluxos de conteúdos e formas simbólicas nem sempre assumidos pelos agentes institucionais, mas vivenciados pelos atores sociais em suas práticas corriqueiras e em suas vidas cotidianas, em suas sociabilidades:

Os atrativos propostos pela mídia aparentemente reforçam sua presença entre os jovens. O que não é conseguido em muitos casos pela escola. O conflito entre os tempos acima relatado é vencido em grande medida pela mídia. A escola reforça a sua importância como instituição social na medida em que seus espaços e ambientes socializadores conferem-lhe um privilégio de adaptação a prática pedagógica, no formato de equipamentos que subsidiam a mesma. A mídia perpassa os espaços e ganha em rapidez, agilidade e funcionalidade, instrumentalizando o ator em sua busca pela informação que pode ser transformada por ele em conhecimento, assinalando que está no espaço um outro modo de aprender.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **Recepção: nova perspectiva nos estudos de comunicação.** Comunicação & Educação. CCA- ECA-USP, São Paulo, n.12: 7 a 16, mai/ago.1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1998

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

**LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Pesquisas de recepção e educação para os meios.** Comunicação & Educação. São Paulo: CCA- ECA- USP/ Moderna, n.6, mai/ago. 1996, p. 41-46.

MELO, José Marques de. TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e Educação.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007

SÁ, Ivna Santos. **Nem inimiga, nem aliada-** os usos dos meios de comunicação na prática docente. Programa de Pós- graduação em Educação. Belo Horizonte: PUC- Minas, 2004 (Dissertação de Mestrado)

SIMMEL, Georg. **Sociologia.** Org. (Coletânea) Evaristo de Moraes Filho; Trad. Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ed. Ática,1983

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna.** Petrópolis: Vozes, 1990.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade** - uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOSTA, Sandra Pereira. **O computador não é uma lousa:** as tecnologias de comunicação e informação e a prática docente. Educação Brasileira, Brasília- DF, v. 22, n. 45, p. 101-120, 2000.