



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

Barbosa da Silva, Márcia
Educação e mídias: uma relação delicada
Olhar de Professor, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 15-26
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação e mídias: uma relação delicada

Education and media: a delicate relationship

Márcia Barbosa da Silva*

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida junto a professoras da Rede Pública de Ensino das cidades de Natal e Macaíba/RN. A pesquisa enfocou o lugar do estudo das mídias na formação de professores numa perspectiva emancipatória. Foi realizada seguindo uma metodologia multirreferencial, e abordou essa temática na perspectiva da compreensão de como esse lugar está posto no cenário educacional brasileiro e quais elementos estão interferindo para a delimitação de suas fronteiras. Um dos temas que emergiram durante a pesquisa foi o das diferentes formas de referir as mídias no contexto educacional – recursos didáticos, recursos audiovisuais, meios de comunicação mídias, tecnologias educacionais, tecnologias de comunicação e educação. O que vamos discutir neste artigo é que cada uma dessas denominações carrega em si uma concepção de educação que contribui para uma relação mais (ou menos) emancipatória com as mídias.

Palavras-chave: Mídias. Emancipação. Recursos audiovisuais.

Abstract: This article is the result of research developed together with teachers working in public schools in the cities of Natal and Macaíba in the state of Rio Grande do Norte. The research focused on the place of media studies in teacher education from an emancipatory perspective. The research was carried out using a multi-referential approach and addressed this issue from a perspective of understanding how the role of media studies is situated within the Brazilian educational scenario and what elements are involved in the delimitation of its frontiers. One of the themes that emerged during the research was the different ways of referring to the media in the context of education – teaching resources, audiovisual resources, communication media, educational technologies and communication education technologies. What is discussed in this paper is that each of these terms carries with them a conception of education that contributes to a more (or less) emancipatory relationship with the media.

Keywords: Media. Emancipation. Audiovisual resources.

Medium, meios, mídias: algumas aproximações

A explicação mais corrente da palavra mídia no contexto brasileiro é a de que ela seria o aportuguesamento da pronúncia

inglesa da palavra *media*, de origem latina, que por sua vez expressa o plural da palavra *médium*. Segundo Marcondes Filho (2009, p.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: <mbsylva@uol.com.br>.

249), o uso da palavra *mídia* seria incorreto, já que se trata de uma expressão no plural, indicando como correta a expressão *os média*.

Não obstante, a forma *mídia* tem sido amplamente utilizada inclusive em textos acadêmicos brasileiros. Em seu livro *Cultura das mídias*, de 1996, Lúcia Santaella vai além e adota a forma *mídias* (no feminino e plural) referindo-se à relação que se estabelece entre os diferentes tipos de mídias: rádio, TV, jornal e assim por diante, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma, pois:

[...] o que se pretende pôr em relevo são justamente os traços diferenciais e *sui generis*, quase idiossincráticos, de cada mídia individual, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios, fricções e misturas entre diferentes meios de comunicação, produzindo como consequência um movimento constante de transformação nas formas tradicionais de produção de cultura, eruditas e populares, assim como nos processos de produção e recepção da cultura de massas. (SANTAELLA, 1996, p. 24)

Além do estudo de cada mídia e suas relações com o social, para Santaella é necessário estudar também as relações das mídias entre si na produção de cultura. Particularmente acompanhamos o pensamento dessa autora.

O estudo das mídias pelo viés cultural tem se consolidado como uma forte tendência que se debruça sobre a compreensão das mídias em sua função social. Para o pesquisador David Buckingham (2005, p. 19):

Los medios no nos ofrecen una ventana transparente sobre el mundo. Ofrecen cauces o conductos a través de los cuales pueden comunicarse de *manera indirecta* representaciones o imágenes del mundo. Los medios *intervienen*: no nos ponen en contacto directo con el mundo, sino

que nos ofrecen versiones selectivas del mismo. (Grifos do autor)

As mídias intervêm, elas participam da construção de sentidos daquilo que se comunica. Isso nos lembra outro aspecto igualmente importante – a questão do suporte. Muitas vezes, o que dificulta a apreensão do que sejam as mídias é o fato destas possuírem uma dimensão física que faz com que sejam percebidas apenas como *suportes*. Ou seja, como *portadoras de uma mensagem*, mas que não participariam da construção de seu sentido implícito – esta visão, porém, é equivocada. Arlindo Machado (2000), refletindo sobre a fotografia, nos auxilia a pensar sobre essa questão:

Enquanto *símbolo*, segundo a definição peirceana, a fotografia existe numa relação triádica entre: o *signo* (a foto, ou, se quiserem, o registro), seu *objeto* (a coisa fotografada) e a *interpretação* físico-química e matemática. [...] Isso quer dizer que o traço fotográfico, quando existe, não nos é dado em estado bruto e selvagem, mas já imensamente mediado e interpretado pelo saber científico. [...] Todos esses elementos icônicos e simbólicos introduzidos pelo aparato técnico não são apenas *acréscimos* que se sobrepõem ao índice, ao traço do objeto, mas também agentes de transfiguração, deformação e mesmo de *apagamento* do traço. (Grifos do autor)

O aparato tecnológico não serve para captar o real, como Buckingham (2005) nos alertou anteriormente, antes o interpreta de acordo com as condições técnicas específicas de suporte, armazenamento, recepção, transmissão, entre outros, que muitas vezes transfiguram, alteram o real. As imagens da fotografia, do cinema, da televisão, do aparelho celular são distintas não só pelo tamanho ou forma de apresentação, mas pelo tipo de relação que estabelecemos

com elas. Da mesma maneira, as questões de edição, luz, som, acústica, conectividade, portabilidade, resolução, interferem tanto na construção do produto midiático quanto na forma como compreendemos, consumimos e fruímos esses produtos. Daí a importância de conhecermos como isso ocorre para que possamos compreender melhor como as visões de mundo que circulam através das mídias são também corroboradas pela forma como seus dispositivos técnicos estão arranjos e combinados entre si.

Para Machado (2000), a fotografia não acontece somente no momento do clique que dispara o obturador, deixando a luz entrar na câmera, e completa:

[...] o arranjo do objeto no seu espaço natural ou no estúdio, a disposição da iluminação, a modelação da pose, os ajustes do dispositivo técnico e todo o processo de codificação que acontece antes do 'clique' é tão fotografia quanto o que acontece no 'momento decisivo'. Da mesma forma, também faz parte do universo da fotografia tudo o que acontece no momento seguinte: a revelação, a ampliação, o retoque, a correção e processamento da imagem, a posterização etc. (Grifos do autor)

Estudar as mídias é, pois, estudar também os seus processos de produção – o antes, o durante e o depois –, é pensar as relações sociais e processos de simbolização, apropriação do real e validação da experiência.

Melo e Tosta (2008, p. 30) chamam a atenção para a relação das mídias com o sistema produtivo:

A mídia tem a ver com a indústria dos bens simbólicos. Corresponde a um sistema complexo de produção, circulação e consumo de bens culturais. Seu foco está orientado a fabricar artefatos que se materializam em palavras, sons, imagens, seja no plano real, seja no plano imaginário.

Assim a produção midiática está vinculada ao processo de circulação de mercadorias e está relacionada com uma intencionalidade. Por isso, ao estudar o antes, durante e depois, precisamos nos interrogar ainda sobre quem produz, com que intenção e a favor de quem. Esse questionamento é essencial para se desvelar as relações de opressão/submissão e avançar no processo de emancipação.

As mídias têm sido consideradas como estruturantes de vida social na atualidade (CASTELLS, 1999); nesse sentido, autores como Buckingham (2005), Silverstone (2005), Pentead (2002), entre outros, propõem que a educação se ocupe do seu estudo desde cedo. O tema tem alcançado relevância política especialmente a partir do final dos anos 1990, tanto que a própria Comissão das Comunidades Europeias elaborou a Carta Europeia da Literacia das Mídias (2006). A carta recomenda explicitamente que os países membros adotem a literacia midiática como forma de garantir a cidadania, capacitando os estudantes europeus para a leitura crítica e a produção de conteúdos midiáticos, bem como a desenvolver estratégias de uso seguro das mídias.

No Brasil, essa discussão ainda está incipiente e fragmentada e nossa pesquisa procurou compreender quais os fatores que interferem nessa situação. Para isso utilizamos a pesquisa bibliográfica visando o levantamento de políticas educacionais relacionadas ao tema, realizamos entrevistas com professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Optamos por uma abordagem qualitativa pelo desejo de enfatizar mais o processo que o produto, tendo em vista a necessidade de “aprender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças os costumes e as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2005, p. 26), com o propósito de

revelar as nuances da relação de diversos sujeitos do contexto educacional – professores, alunos, gestores, políticos, pesquisadores – com a produção social da comunicação circulada através das mídias. Sem a pretensão de esgotar essa temática vamos discutir aqui algumas das questões surgidas no ambiente da pesquisa a partir da convivência com as professoras, em relação aos conceitos sobre mídias que regem a sua prática educativa.

Uma das hipóteses que emergiram do campo de estudos a respeito das dificuldades enfrentadas para a consolidação do estudo das mídias na educação surgiu ao observar na fala das professoras uma hesitação em escolher um termo para nomear o seu trabalho com as mídias. Em suas falas, o tema mídias aparecia de modo genérico; usando termos como “recursos didáticos”, “ferramenta pedagógica” ou ainda “meios de comunicação”, isso nos levou a perceber que as formas de nomear as mídias também expressam um tipo de entendimento sobre elas. Essa questão nos levou a procurar as raízes dessas diferentes formas de referir e o que elas significavam, pois acreditamos, como Freire (2005), que é necessário reconhecer os conceitos que guiam nossas ações para que possamos transformá-los.

Algumas considerações sobre os termos utilizados para referir o trabalho com as mídias na educação

Historicamente diversas nomenclaturas foram e ainda são utilizadas para referir o trabalho com as mídias na educação: recursos didáticos, recursos audiovisuais, tecnologias educacionais, meios audiovisuais, meios de comunicação, meios de comunicação de massa, mídias, multimídias, hipermídia, tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Cada um desses termos remete a diferentes práticas e concepções de educação. O objetivo deste texto é refletir a respeito dessas concepções e suas consequências para as práticas educativas.

A relação entre mídias e educação tem suas raízes na introdução dos chamados recursos didáticos na educação. A história dessa relação é antiga. Autores como Parra (1973), Oliveira (1996), Justamand (2004), entre outros citam os desenhos rupestres para exemplificar as primeiras utilizações da imagem como base para a criação de códigos de representação partilhados e de criação de significados, de aprimoramento de nossa linguagem.

Muito provavelmente as telas de pedra não foram apenas um suporte para o registro de imagens, mas participaram de um processo gradativo de simbolização. Podemos imaginar que em algum momento da História, um antepassado do Homem reparou na formas deixadas por uma mancha de sangue no chão, a partir daquele momento ela deixou de ser apenas uma mancha para representar uma figura e essa figura passou a ter um significado recorrente. A mancha acidental começou a ser reproduzida intencionalmente e sons específicos foram sendo associados a elas, até que ao serem reproduzidos em outros contextos remeteram ao objeto ausente. Todo esse processo exigiu daqueles seres – que através dele iam se tornando humanos – uma domesticação do corpo para a produção de sinais e a sofisticação de seus sistemas neurais para a criação, incorporação, memorização e partilhamento dos novos códigos.

Podemos dizer que os processos de simbolização que historicamente fizeram parte do desenvolvimento da cognição humana incluíram o uso de aparatos como telas de pedra, gravetos, sangue, pigmentos coloridos entre outros. Todas essas questões

colaboraram para o surgimento da cultura e de rudimentos de sistematização dos processos de educação. Assim:

A teoria e os métodos educativos têm antecedentes muito antigos, que podem ser traçados a partir do tempo em que sacerdotes tribais sistematizaram conhecimentos e em que culturas primitivas inventaram pictogramas ou signos verbais para gravar, preservar, transmitir, [criar] e reproduzir informação. (SAETTLER, 1969 apud OLIVEIRA, 1996)

Apesar dessa ligação quase “congenita” entre processos cognitivos de desenvolvimento humano e a utilização de meios de comunicação¹ em processos educacionais, no âmbito da educação escolarizada propriamente dita, Comênio² é apontado por diversos autores (FUSARI, 1996; BELLONI; SUBTIL, 2002; OLIVEIRA, 1996; PARRA, 1973; SOUZA, 2009) como precursor nesta área. Foi considerado o primeiro a utilizar sistematicamente a imagem como um recurso com intenções pedagógicas. É por isso que iniciamos a partir dele nossa reflexão sobre os recursos didáticos.

Recursos didáticos

Comênio era de família protestante e em sua época havia uma grande discussão a respeito da relação entre Deus e o Humano. Para ele o Homem foi feito

à imagem e semelhança do criador e se o Homem era imperfeito deveria superar suas imperfeições através do processo educativo. Em sua opinião isso se concretizaria através da observação da natureza, que seria a manifestação divina.

Desse modo, o homem é capaz de apreender na criação a marca do Divino. Um campo imenso descortina-se assim para o estudo: trata-se de analisar a criação em todas as suas dimensões, estabelecer distinções e classificações, apreender as relações entre as coisas. [...] A aquisição da linguagem representa um desafio maior numa tal perspectiva, e Comenius recomenda aos educadores que progridam paulatinamente associando sempre, com os jovens espíritos, o nome de um objeto à sua forma real ou, quando impossível, à sua imagem. Como, na sua época, não existem livros que apresentem às crianças imagens do mundo, ele mesmo elabora, segundo uma progressão coerente, uma primeira obra documentária ilustrada, única em seu gênero: *Orbis pictus*. (CHALMEL, 2004, p. 65-66)

Grande entusiasta da imprensa, Comênio é considerado o primeiro a utilizar ilustrações em livros³ e paredes com fins educacionais. Em sua *Didática Magna* (1621-1657), sistematiza orientações a respeito do uso desses recursos. Trata-se aqui de enfatizar a função demonstrativa ou de aproximação/simulação do real – um modelo através do

¹ O termo “meios de comunicação” tem aqui um sentido alargado, uma vez que estamos nos referindo não somente aos desenhos, mas também aos meios que proporcionaram a produção, exposição e circulação de significados através deles desde os primórdios da humanidade.

² Jean Amos Komensky (1592-1670) é o nome do educador tcheco, mas em vários trabalhos também é citado como Comenius ou Comênio.

³ O site <<http://everydaysholiday.org/teachers-day-czech-republic>> faz a seguinte citação a respeito do livro *Orbis Pictus*: “[...] Que era diferente de todos os anteriores livros-texto, por ser ilustrado com fotos, em cobre e madeira, de diversos temas lá discutidos. Este livro foi universalmente popular. Nestas porções da Alemanha, onde as escolas tinham sido destruídas pela ‘Guerra dos Trinta Anos’, mães ensinaram seus filhos a partir de suas páginas. Corrigida e modificada por editores mais tarde, ele continuou por quase 200 anos, a ser um livro-texto das escolas alemãs.” (Tradução nossa.)

qual o aluno poderá entrar em contato com elementos da natureza e da vida social de forma simulada ou controlada, pois para ele “[...] nada pode ser objeto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos”. Esse pensamento acabou constituindo-se em uma tendência “sensual-empirista” seguida por vários educadores em épocas posteriores. Nela a experimentação e a educação dos sentidos é a base das práticas educativas preconizadas. Desse modo são enfatizados mais “os aspectos ‘físicos’ dos recursos sensoriais [e materiais pedagógicos] que os ‘comportamentais’, relegando a um segundo plano a participação do ser que aprende”. (PARRA, 1973, p. 6). Ou seja, mesmo com a participação ativa dos alunos nesse processo, esta não era considerada pelo professor como objeto de problematização.

Os preceitos de Comênio foram considerados um avanço na época, pois se contrapunham aos métodos de ensino baseados na memória e na repetição características da educação jesuíta sistematizada através do *Ratio Studiorum*⁴.

⁴ A *Ratio Studiorum* era um “conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.” (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006). Para entender melhor a influência dos jesuítas na educação brasileira, conferir Germano (2009). Este autor salienta o papel da educação jesuíta como parte do processo de produção simbólica da inferioridade na América Latina. Para Saviani (2005), a educação jesuíta tornou-se base da educação tradicional no Brasil. Sua influência se estende mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus do país pelo marquês de Pombal, perdurando até a atualidade através do ensino nas escolas religiosas. Após os anos 1930 do século XX a chamada *educação nova* começa a influenciar também os religiosos que aos poucos a introduzem em suas escolas, oferecendo um ensino predominantemente tradicional, mas com referências escolanovistas.

Os jesuítas tiveram um papel fundamental na constituição da cultura escolar brasileira e deles herdamos o culto à eloquência como forma privilegiada de prática educativa. Além disso, são inúmeros os documentos deixados por clérigos que descreveram nossa fauna, flora, sem contar desenhos retratando pormenores da vida no novo continente e nossas primeiras paisagens urbanas. Nesse sentido, na gênese da tradição escolar brasileira, seriam encontradas as raízes da ideia de que o papel dos meios na educação estaria a serviço do registro e da demonstração.

Assim, a base da nossa educação escolar tem uma forte influência tanto da imensa tradição de ensino religioso iniciada pelos jesuítas de matriz memorialista, reprodutora, quanto da tendência sensual-empirista de aproximação com o real ou de sua simulação trazida por educadores europeus que vieram a se fixar no território nacional.

Nesse contexto os meios utilizados na escola são concebidos como recursos didáticos, ou seja, como materiais de apoio para o ensino por suas características físicas ou por auxiliarem a organização dos conteúdos. Dessa forma, a classificação de recursos didáticos adquire uma extensão bastante elástica, não havendo, por exemplo, uma diferenciação entre eles e outros tipos de objetos como a palmatória ou os brinquedos⁵, e podem contemplar tanto livros, quadros de escrever, desenhos e gravuras como jogos ou instrumentos específicos que auxiliem o professor na explicação do mundo aos alunos e na apreensão de relações físicas e matemáticas, de tempo e espaço, por exemplo⁶.

⁵ Os brinquedos foram introduzidos nos chamados jardins de infância com objetivos educacionais orientados por abordagens teóricas como as de Froebel e Montessori.

⁶ Saviani (2005, p. 8) enfatiza também que os recursos didáticos se popularizaram com a participação do Brasil nas exposições universais realizadas na segunda

Recursos audiovisuais

Com o avanço dos estudos da psicologia comportamental e com o sucesso da utilização de retroprojetores – projetores de *slides* para o treinamento de soldados durante a Segunda Guerra Mundial (BELLONI; SUBTIL, 2002; PARRA, 1973) –, os recursos ganham novo *status*. Há uma espécie de separação onde determinados elementos vão formar uma categoria independente, os recursos/meios/técnicas audiovisuais. Ou seja, recursos já existentes somados a outras invenções mais recentes são reagrupados e redefinidos a partir da nova nomenclatura.

Há também, segundo Belloni e Subtil (2002), uma revalorização da participação dos sentidos na apreensão dos conteúdos. Ganham destaque estudos como os que indicam o grau de influência dos sentidos (especialmente a visão e audição) na aprendizagem.

Os recursos audiovisuais se caracterizam por uma ligação com a imagem (como mapas, quadro de escrever, livros), com o som (como discos de vinil, rádio ou fitas de áudio) ou com ambos – som e imagem (como *slides* sonorizados, cinema, TV/vídeo). A denominação audiovisual é criticada por Parra (1973) por dar a impressão de tratar os dois canais (áudio e visual) ao mesmo tempo. No entanto, o termo acabou se consagrando pelo uso tanto nacional quanto internacionalmente.

Uma obra bastante difundida nessa fase é *Recursos audiovisuais na Escola de Walter Arno Wittich e Charles Francis Schüller*⁷, lançada no Brasil em 1964. Este livro traz uma série de sugestões de trabalho

com os meios na escola, com o intuito de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. A partir dessa obra, educadores brasileiros farão também outras publicações resultantes de pesquisas e adaptações divulgando técnicas de utilização dos recursos audiovisuais na escola. Duas correntes pedagógicas se destacam na apropriação desse discurso de maneiras diferentes: a corrente espontaneísta e a corrente tecnicista.

A corrente espontaneísta

Baseada nas ideias do educador norte-americano John Dewey, essa corrente visa diminuir a influência autoritária do professor sobre os alunos. Num país de tradição hierárquica rígida como o nosso, essa faceta autoritária também está presente na organização do ensino, que valoriza a disciplina e a memorização dos conteúdos.

Quando as ideias de Dewey são trazidas ao Brasil, ganham o apoio de diversos educadores. Já na década de 1930 o ideário sobre a escola renovada ou escola nova baseado no educador norte-americano ganha destaque em nosso país através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse evento se caracterizou como um fato político, pois eminentes educadores e intelectuais que participam dele acabaram por ocupar cargos na administração pública e em entidades ligadas à educação e à cultura.

O Manifesto de 1932 invocava a convergência e solidariedade de outras instituições além da escola – dentre elas a imprensa – para o esforço educativo das novas gerações, destacando entre outras a contribuição da utilização dos recursos na escola. Esse ideário ganhou nova ênfase nos anos 1960 através dos movimentos populares. Adeptos de uma educação

metade do século XIX que apresentavam de mobiliário a quadros do reino vegetal, gravuras e objetos de madeira.

⁷ Para saber mais sobre a influência desses autores, consultar Fusari (1996).

alternativa que valorizasse o sujeito, esses movimentos impulsionam experiências educacionais tanto em escolas particulares para atender a classe média brasileira quanto em projetos populares, como os centros de cultura ligados ao movimento estudantil e às escolas de aplicação ligadas a faculdades de Pedagogia.

Nessas experiências os educandos são incentivados a produzir *slides*, retroprojeções, filmes caseiros, a operar eles mesmos as máquinas e a ter contato direto com os materiais produzidos. O papel do professor preconizado é o de facilitador da aproximação entre o aluno e o conhecimento. Essa vertente trouxe a possibilidade de disseminação de usos e valorização da participação dos meios no processo de aprendizagem de forma autônoma, gerando importantes experiências de aproximação com os audiovisuais.

A corrente tecnicista

A técnica e a tecnologia assumem um lugar central na corrente tecnicista, sofrendo influência dos estudos de matriz comportamental, ou seja, estudos que consideram as mudanças de comportamento como indicadores de aprendizagem.

O Brasil tem maior desenvolvimento dessa corrente a partir dos anos 1970, período de forte influência norte-americana com sua política de dominação cultural e apoio a ditaduras na América Latina. A ênfase em projetos de desenvolvimento econômico baseados na teoria do capital humano vai influenciar significativamente o campo educacional. Não por acaso surge no currículo uma nova disciplina que dá origem à outra denominação: as tecnologias educacionais.

Uma leitura influenciada por políticas educacionais geradas em tempos de ditadura⁸ atribuiu às tecnologias o papel da realização do ensino. Nesse contexto o papel de facilitador do professor ganha outros contornos, ou seja, torna-se uma espécie de “funcionário da máquina” a serviço da tecnologia. Essa corrente se associou em certos momentos à concepção segundo a qual os avanços científicos são sempre considerados fatores de aprimoramento social. Nesse sentido, ganham relevância as experiências feitas com fitas de videoaulas gravadas e com educação a distância via rádio e TV. É importante dizer que muitas experiências de educação sob o signo da tecnologia educacional não apresentavam esse viés ideológico, porém é igualmente importante registrar que a leitura deformada da tecnologia por interesses políticos e econômicos permanece, ainda que de forma menos explícita, como paradigma orientador de muitas ações pedagógicas em salas de aula brasileiras⁹.

Meios de comunicação/mídias

A disseminação do rádio/TV no cotidiano das famílias, especialmente a partir das décadas de 1930/1950, e a evolução da produção de conhecimento sobre a comunicação fizeram com que estudiosos da educação adotassem mais uma nomenclatura para referir aos recursos ou meios audiovisuais

⁸ Durante a ditadura, várias tendências educacionais foram combinadas nessas políticas de maneira a garantir os objetivos do governo militar. Para saber mais, ver também Germano (2008).

⁹ Nas falas das professoras participantes da pesquisa, pudemos constatar esse movimento no qual essas concepções se articulam de modo a orientá-las ora para a ampliação da compreensão das mídias, ora restringindo as suas possibilidades de estudos mais emancipatórios.

– são meios de comunicação e alguns se encaixam numa denominação mais específica: meios de comunicação de massa ou mídias. Teorias comunicacionais baseadas no modelo Emissor-Mensagem-Receptor passaram a integrar os processos de produção e utilização dos meios na sala de aula. O novo conceito acrescentou algo que não existia antes no cenário educacional: a necessidade dos meios de comunicação se tornarem objetos de estudo para além da utilização pedagógica. Esses “objetos” carregam consigo, na forma como são apropriados pelo e no social, a possibilidade de disseminação de valores, conceitos e conhecimentos que até então eram privilégio somente da família e da instituição escolar.

A família foi pouco a pouco sendo desacreditada como lócus de produção de conhecimentos socialmente válidos. Além disso, a divisão do trabalho reduziu o tempo de convivência entre seus membros de modo que a educação caseira ou familiar, encarregada da formação do caráter, dos valores, da educação do trato pessoal, dos sentimentos ficou órfã. Nesse cenário, uma outra instituição acabou ocupando esse vazio social – mídias como cinema, rádio, televisão e mais recentemente a Internet circulam para a população histórias, informações, visões de mundo que acabam plasmando um modelo de sociedade, de comportamento, de relação. Além disso, os avanços tecnológicos tornaram os meios de comunicação parte integrante da experiência humana nos centros urbanos, independente da camada social na qual o sujeito esteja inserido. Começa a ganhar força aí a introdução na educação de estudos sobre os efeitos das mídias, principalmente ligados a aspectos de manipulação e consumo.

A disseminação dos aspectos pessimistas da teoria da Indústria Cultural fez com que a produção audiovisual, especialmente a televisiva,

fosse vista como entretenimento de qualidade duvidosa ou ainda como aparelho ideológico das elites. Nessa época começaram a ser criados dentro da educação nacional movimentos de leitura crítica da comunicação em consonância com o que estava acontecendo na América Latina como um todo. O próprio termo **audiovisual** passou a ser substituído cada vez mais pelo termo **mídias** como uma forma de indicar não apenas o exercício de uma determinada linguagem estética, mas de práticas sociais de comunicação que ocorrem com a participação destes meios e a partir de sua própria existência.

Tecnologias de informação e comunicação (TIC)

Com o crescimento da informática e de novas formas de convergência entre as mídias já existentes, acrescidas da conectividade, convencionou-se atribuir uma nova nomenclatura: tecnologias de comunicação e informação (TIC), que incorporaram a mídia televisiva, rádio e outras linguagens, como a fotografia.

O contexto de desenvolvimento tecnológico gera intensas transformações nos paradigmas sociais vigentes que prometem revolucionar o cenário educacional. O novo modelo foi adotado rapidamente pelo discurso de empresas fabricantes de aparelhos eletroeletrônicos, especialmente aqueles ligados à área de informática, associando-os a possibilidades de sucesso escolar, influenciando as políticas nacionais de educação. A denominação TIC entra nas escolas brasileiras predominantemente através de textos oficiais e políticas educacionais de inspiração neoliberal. Encenam uma retomada da ideia de meios como instrumentos utilizados

na escola para auxiliar o ensino e os reclassificam numa nova escala de valores, cujo topo está ocupado pelas tecnologias informatizadas representadas pelo uso de computadores, programas, Internet, entre outros. A forma como o termo TIC vem sendo utilizado acaba por fazer com que as relações comunicacionais fiquem nubladas pelo aspecto técnico dos aparatos tecnológicos¹⁰.

Considerações finais

O que foi dito até aqui pode dar a falsa impressão de que os termos recursos, meios etc. estejam ordenados de forma cronológica e que cada novo fato incorpora a etapa anterior, extinguindo-a. Na verdade, alguns termos surgiram quase que ao mesmo tempo. Nenhum deles saiu da cena pedagógica – antes convivem, coexistem e estão interligadas, contribuindo para a criação de um espaço de pesquisa: o que estuda as relações entre comunicação e educação. Espaço que, além dos conhecimentos gerados através de pesquisas e iniciativas de profissionais de educação e comunicação, carrega também algumas distorções e deformações que se mesclam no ideário dos diversos atores envolvidos: pais, alunos, professores, comunidade escolar, universidade, profissionais de comunicação e responsáveis pelas políticas de comunicação e educação. Um ideário importante de ser identificado para que se possa esclarecer e compreender práticas, desmistificar (pré) conceitos e dar a dimensão da complexidade desse campo.

Reconhecendo que existem práticas emancipatórias desenvolvidas por pessoas

que utilizam indistintamente esta ou aquela nomenclatura, assumimos as denominações **mídias** e **meios de comunicação**. Isso porque cada uma dessas expressões carrega vinculações construídas ao longo do tempo com um certo tipo de prática educativa e também com um modelo social. Nas expressões recursos didáticos/audiovisuais, a palavra **recursos**, pela sua construção histórica em educação, nos traz a ideia de um estudo mais instrumental, ligado às listas do “como fazer”, que levam inexoravelmente ao resultado desejado. No nosso entender, as expressões **mídias/meios de comunicação** carregam um caldo cultural cuja construção esteve ligada à ideia de comunicação, inter-relação, cultura, reciprocidade, relação eu-outro-eu-mundo – enfim, implicam numa série de questões que não estão tão evidentes no uso das denominações Tecnologia Educacional/TIC. Dessa forma, a relação comunicacional assim como os estudos a respeito da produção e circulação de sentidos parecem ter sido apagados ou estão ausentes do campo abrangência dos termos Tecnologia Educacional/TIC devido à forma como esses termos foram apropriados pelo discurso das indústrias produtoras de aparelhos eletrônicos e de materiais didáticos, e do uso político relacionado a uma determinada visão de sociedade.

Se por um lado as diferentes nomenclaturas se referem a visões de mundo que estão em disputa, de modo a direcionar, legitimar ações sociais, individuais e coletivas, que no seu conjunto vão refletir um tipo de organização social, por outro é justamente a luta que dá a possibilidade de mudança e transformações em direção à emancipação.

É preciso considerar que, no âmbito da relação entre estudo das mídias e educação, os sentidos atribuídos às diferentes nomenclaturas se mesclam na prática educativa dos professores articuladas a outras fontes

¹⁰ É importante lembrar como foi dito no início deste artigo que as mídias não se restringem a aparatos tecnológicos. Considerá-las apenas como objetos, é uma visão mutiladora que favorece distorções e a manipulação. Daí a importância de ressignificar o termo TIC.

de sentido. Desse modo, eventualmente, a educadora ou educador pode se apropriar de uma nomenclatura alinhada com um projeto social mais desigual, mas pode acontecer de articular esse entendimento com outros conhecimentos mais direcionados a um projeto social mais justo, menos desigual – isto porque não há uma única possibilidade de ação, pois são nas contradições que as brechas de atuação emancipatória podem aparecer. É por isso que a atividade crítica se faz importante, como nos alerta Freire (2005), pois ao desvendar as relações de submissão expressas por determinados usos sociais de certas expressões, as pessoas poderão atuar de forma mais segura no sentido de emancipar-se delas e de enxergar outras relações possíveis ou mesmo de ser capazes de inventá-las.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BELLONI, M. L.; SUBTIL, M. J. Dos audiovisuais à multimídia. In: BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BUCKINGHAM, D. **Educación en medios: alfabetización, aprendizaje, y cultura contemporânea**. Tradução do inglês de Isidro Arias. Barcelona: Paidós, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 57-74, abr. 2004.

COMENIO, J. A. **Didática magna** (1621-1657). Lisboa: Gulbenkian, 2001. Versão para eBook.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Carta europeia para a literacia dos media**. 2006. Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pq=charter>>. Acesso em: 7 maio 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, M. F. de R. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., Florianópolis, 1996. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996.

GERMANO, J. W. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 79-112, maio/ago. 2008.

_____. **Violência epistêmica e injustiça cognitiva na América Latina**. Natal: [s.n.], 2009. Mimeo.

JUSTAMAND, M. As pinturas rupestres do Brasil: educação para a vida até hoje. **Revista Espaço Acadêmico**, Londrina, v. 41, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/041/41cjustamand.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

MACHADO, A. A fotografia como expressão do conceito. **Revista Studium**, Campinas, v. 2, p. 1-18, 2000. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/doi/1.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2009.

MARCONDES FILHO, C. J. R. (Org.). **Dicionário da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009. v. 1.

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. **Mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, H. J. C. **Os meios audiovisuais na escola portuguesa**: recursos existentes no distrito de Aveiro e sua utilização pelos docentes. 1996. Tese (Mestrado em Ciências da Educação)–Universidade do Minho, Braga, 1996. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditease/index.htm>>. Acesso em: 29 set. 2009.

PARRA, N. **Metodologia dos recursos audiovisuais**: estudo fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget. São Paulo: Saraiva, 1973.

PENTEADO, H. D. de O. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Editora Salesiana, 2002. v.1.

SANTAELLA, M. L. **Cultura das mídias**. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1996.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 30 maio 2010.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** Tradução de Milton Camargo Mota. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOUZA, S. M. de O. Princípios didáticos em João Amós Comênio e a relação com os estudos sobre meios tecnológicos na educação brasileira. **Revista PROMETEU**, v. 1, p. 29-40, dez./fev. 2009. Disponível em: <www.prometeu.educ.ufrn.br>. Acesso em: 15 maio 2009.

TOLEDO, C. A. A.; RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER V. C. M. **Ratio Studiorum**. In: GLOSSÁRIO HISTEDBR, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>. Acesso em: 20 maio 2010.

WITTICH, W. A.; SCHULLER, C. F. **Recursos audiovisuais na escola**. Portugal: Editora Fundo de Cultura, 1964.

Enviado em: 09/09/2011

Aceito em: 19/12/2011