

PROFESSORES E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: DESAFIOS, ESTEREÓTIPOS¹

Na polêmica televisão *versus* crianças, mais que proibir, ralhar, ou pior, consentir pacificamente cabe aos professores e à escola prepararem-se para assumir o papel de mediadores críticos do processo de recepção

"... percebi que meus alunos vêem o canal pornográfico que recebem em sua casa via satélite através da antena parabólica. No outro dia, nada menos que dois deles comentavam a maneira de tirar a trava que os pais haviam posto no televisor para evitar que, quando os deixassem sozinhos, eles vissem pornografia. Escutei com detalhes sua conversa, mas lamentei não poder intervir. Quisera fazê-lo, mas isso fica fora de minhas 'funções' como professora nessa escola. Nenhum dos docentes podemos aconselhar em âmbitos que sejam considerados 'privados' dos meninos. Isto me fez pensar muito acerca de meu papel como professora, que mais parece de empregada que de formadora..."

(Uma professora de educação primária²)

A presença crescente e expansiva dos meios de comunicação de massa (MCM) na

vida cotidiana de todos coloca neste fim de século um desafio múltiplo, tanto para as instituições sociais quanto para todos os membros da sociedade. A escola e a família, enquanto instituições especificamente encarregadas da educação das crianças e jovens, são talvez as mais desafiadas pela presença dos modernos meios e tecnologias de informação. Fala-se com certa familiaridade que os MCM, e em particular a televisão (TV), são uma "escola paralela". Uma escola "sem licença para ensinar" que se instalou nas sociedades contemporâneas, de

O AUTOR

Guillermo Orozco Gomez

Professor Doutor do Departamento de Comunicação da Universidade de Guadalajara, México.

1. Palestra apresentada no Seminário de Análises sobre Política Educativa "Hacia dónde va la Educación Pública?", (Para onde vai a Educação Pública?), em 25/11/93, na Fundação SNTE, México.

2. O exposto acima me foi dito faz quatro anos, por uma professora de uma escola bilíngüe, de orientação Montessori, localizada em Pedregal de San Angel, no Distrito Federal, México, quando foi entrevistada para a pesquisa que realizei buscando conhecer alguns dos limites e possibilidades para uma "Educação para os Meios", a partir das escolas mexicanas.

maneira definitiva, e que ameaça as funções e objetivos de outros agentes e instituições já legitimados.

A existência e desenvolvimento dos MCM nas sociedades coloca alguns desafios. Em primeiro lugar, um desafio de **conteúdos** informáticos e, conseqüentemente, de conotações e ideologias. Os MCM estão fazendo circular, mas também estão criando, uma série de informações e estão disseminando-as, editadas das mais variadas maneiras.

A “guerra” do significado e do sentido que atualmente todas as culturas experimentam não pode ser entendida desvinculada da circulação informativa e dos significados e sentidos gerados e divulgados pelos MCM e propostos a nós todos enquanto membros de uma ampla e crescente audiência.

Este primeiro desafio não é só quantitativo, mas também qualitativo. Ainda que a informação que os emissores de mensagens põem em circulação e fazem significar de modos específicos seja mais ampla e se relacione com uma multiplicidade de aspectos da vida social, econômica e política, ela não é neutra. Carrega matizes e ênfases particulares que a convertem em um produto cultural, no sentido mais amplo do termo. Por outro lado, a informação se converteu em um bem de consumo, aparentemente cada vez mais necessário para os indivíduos e os grupos em seu esforço por uma existência plena de sucesso, em uma sociedade **moderna**, repleta de interações sociais informatizadas.

Outro desafio tem que ver com as **formas** de construção, apresentação e trans-

missão das mensagens. Formas que se originam nos tipos de conteúdos, e sobretudo no uso de diferentes linguagens e combinações de signos e códigos com recursos tecnológicos. A este respeito já se começa a falar em um novo tipo de linguagem: a **videotecnológica**, como um conjunto de códigos distinguíveis das linguagens anteriores – oral, escrita, visual e audiovisual.

Estamos atualmente assistindo ao desenvolvimento de elementos e combinações semióticas novas e distintas que começam a ser os sistemas lingüísticos do futuro e que se diferenciam dos anteriores a partir da **lógica de suas articulações**.

Assim, vários pesquisadores³ fizeram notar que a lógica gramatical que permite articular tanto a linguagem escrita quanto a oral, e que de alguma maneira também se encontra na linguagem visual (ainda que essa já se diferencie precisamente por compartilhar também a lógica da imagem), desaparece para dar lugar a uma lógica videotecnológica, na qual a racionalidade deixa espaço a uma caprichosa justaposição de signos de diversos tipos e procedências (visuais, auditivos etc.) com a finalidade de espetáculo.

É precisamente o espetáculo e não a informação ou o ensino o que predomina como objetivo nos MCM modernos, na quase totalidade dos países ocidentais. Além disso, o espetáculo é o que motiva, na maioria das vezes, a exploração de novas combinações de códigos, de gêneros mediáticos e de estilos, já que se trata de “conquistar audiências” e não de prestar serviços. A predominância do espetáculo continuará aumentando enquanto predominar a tendência maior de privatização das empresas de MCM, como presenciamos no México.

3. PICCINI, M. *Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas*. (Leitura e escola: entre as memórias tradicionais e as memórias eletrônicas). In: **Consumo cultural en Mexico**. (Consumo cultural no México). Mexico: CNCA, 1993.

Outro desafio está nos **recursos** técnicos, informáticos, didáticos, econômicos e de distribuição que os MCM têm e utilizam para alavancar suas redes e suas empresas. Estes recursos indicam a capacidade de reprodução e distribuição de suas mensagens, assim como a capacidade de **inovação**. Têm que ver, também, com a capacidade de **fidelidade** e **rapidez** com a qual as novas tecnologias de informação, em especial a TV e seus derivados, podem reproduzir a realidade. Capacidade de simulação, de recreação e de reprodução sem precedentes na história da tecnologia.

O acelerado desenvolvimento que contemplamos nos permite, além disso, ver como cada aparelho ou instrumento de comunicação está diferenciando-se intrinsecamente, ampliando e melhorando suas possibilidades técnicas enquanto instrumentos. Por exemplo, o telefone não só é veículo para a voz, quer dizer, para a linguagem oral, mas também, com o *fax*, é linguagem escrita, pode codificar o sinal auditivo, convertendo-se em um material impresso ao chegar ao aparelho receptor; ou, com um *modem*, o telefone alia-se à linguagem digital dos computadores e nos põe em contato com informações escritas. Se a tudo isso acrescentamos as secretárias eletrônicas, as telas do computador, o telefone celular, o telefone sem fio, então o telefone como instrumento e a telefonia como estratégia de comunicação tornam-se polivalentes, permitindo-nos fazer o que antes nem sequer poderíamos imaginar.

Outro exemplo experimentado já por muitos de nós é a TV. Antes só recebíamos um tipo de sinal televisivo, via antena aérea comum, a partir de uma fonte emissora. Hoje podemos captar vários tipos de sinais: por cabo, por sistemas codificados (por

exemplo, **Multivisión**), por fibra ótica ou por antena parabólica. Além disso, o televisor serve como tela cinematográfica (quando alugamos um vídeo e através dela o apreciamos), como tela de videogames, como tela de computador e, finalmente, como tela para o uso de programas interativos de ensino programado. Desta maneira, já não é possível falar de uma única TV ou de um só tipo de *teleaudiência*, e sim de vários simultaneamente.

UMA COMPARAÇÃO DESAVORÁVEL: ESCOLA VERSUS MCM

A oportunidade da informação, sua contextualização e as possibilidades técnicas e lingüísticas para sua apresentação às audiências contrastam com as possibilidades da escola pública no México (e da escola em geral), na qual o material didático, basicamente os livros de texto, são insuficientes e inapropriados para cumprir as funções a eles destinadas dentro do conjunto de objetivos educativos buscados.

As preferências das crianças tampouco favorecem a educação e os processos de instrução em aula. Este é um fenômeno muito importante que ultrapassa fronteiras. Nem no México, nem em outros países existe uma preferência pela escola, por exemplo, frente à TV.

Isso se manifesta numa crescente *recepção* de (interação com) os diversos MCM. As crianças passam mais horas em frente ao televisor do que em frente ao quadro-negro na aula e, quando concluem sua educação média básica, viram mais ho-

ras de TV que as horas em que estiveram na escola⁴.

Segundo dados de pesquisas recentes feitas no México, durante a semana as crianças vêem entre três e cinco horas de TV por dia e até sete aos sábados e domingos. Isso varia segundo o estrato social mas, independentemente deste e outros critérios, uma criança urbana vê, em média, quatro horas diárias de TV⁵. Simplesmente em nível quantitativo, esses dados são muito reveladores da magnitude do problema. Sem dúvida, os aspectos relativos à quantidade de horas são os que apresentam os maiores desafios. Mas eles estão presentes também nos aspectos relativos à qualidade de programação, ainda que isto não implique, de modo nenhum, deixar de dar importância ao elemento quantitativo.

Em termos de **eficácia**, ou efetividade da aprendizagem, a situação que se observa também põe a escola em desvantagem. Há já suficiente pesquisa a partir da qual se pode afirmar que as crianças aprendem mais e mais rapidamente dos diversos meios de comunicação, e em especial da TV, que do professor na escola⁶. “Até as toadas dos comerciais *pegam* – comentava comigo uma professora, surpreendida porque seus alunos sabiam melhor as melodias e vinhetas dos anúncios da TV do que as estrofes do Hino Nacional”⁷.

Se nos aprofundarmos no que as crianças aprendem dos MCM e compararmos

com o que aprendem da escola, constataremos que estão mais informados de tudo o que se transmite na TV, desde as fofocas dos artistas até os produtos e serviços anunciados, do que sobre os conteúdos dos livros de texto⁸. Isso me leva a colocar aqui um último desafio importante dos MCM à educação e a nós como educadores. O que se oferece nos MCM às crianças, independentemente do que consideremos valioso ou digno de ser oferecido a elas, está permitindo-lhes ter um conjunto de conhecimentos que lhes são mais adequados para localizar-se e mover-se no mundo, em sua vida cotidiana.

Enquanto na escola queremos produzir uma situação propícia para o ensino-aprendizagem, os meios de comunicação estão reproduzindo situações reais, que se não têm muito que ver com o ensino, têm a ver e muito mais com a facilitação da aprendizagem.

Como revelava um estudo nos Estados Unidos, os MCM motivam uma aprendizagem “antecipatória”, quando provêm os receptores de condutas, atitudes e maneiras de comportar-se em situações novas, não vividas antes. Por exemplo, condutas para saber como comportar-se na escola são aprendidas pelas crianças não ao chegar à aula, e

4. MAYA, C. *TV y niños en México*. (TV e crianças no México). **Informes de investigación educativa**. (Informes sobre pesquisas educativas) México: Dirección de Investigación UPN, n.7, 1993.

5. OROZCO, Guillermo Gomez. *La influencia de la TV en la educación de niños y jóvenes*: opiniones, mitos, hechos. (A influência da TV na educação de crianças e jovens: opiniões, mitos e fatos). **Reporte Ocasional**. PROIICOM. México: Universidad Iberoamericana, n.3, 1993.

6. CONSEJO NACIONAL TEC. DE LA EDUCACIÓN (CNTE). **La TV y los estudiantes de telesecundaria**. (A TV e os estudantes da **Telesecundária**). México: Informe Final, 1983.

7. GOMEZ, Guillermo Orozco. *Cuando los niños ven televisión...* (Quando as crianças vêem televisão) In: **UMBRAL XXI**. México: Universidad Iberoamericana, n.2, 1990.

8. AMIC. *Panorámica de la investigación sobre efectos de los contenidos no didácticos de los MMI*. (Panorâmica da investigação sobre os efeitos dos conteúdos não-didáticos dos MCM). **Cuaderno de Trabajo**. México, n.2, 1986.

sim muito antes. Ao estar na escola, suas expectativas se vêem em boa medida frustradas⁹.

Estamos, então, frente ao desafio da **relevância** entre o que faz a escola e o que oferecem os MCM às crianças para sua vida diária.

Em síntese, é possível assinalar pelo menos seis grandes desafios: informático, formal, técnico, preferencial, efetividade pedagógica e relevância educativa. Contextualizando, estes desafios resultam ainda mais estimulantes, já que, junto com todo o lixo, violência, antivalores e saturação informativa que os MCM nos trazem, chega-nos também um conjunto de mensagens e programas que constituem um estímulo para a imaginação, a aprendizagem, a vida. Os MCM oferecem múltiplos contatos que antes não eram possíveis. Oferecem uma “janela para o mundo” e interessantes possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, de distração e esparcimento, assim como de aprendizagem constante.

É precisamente por todo este acúmulo de elementos positivos que nossa vinculação com os MCM resulta pelo menos ambígua, além de contraditória. Nós os rejeitamos em um certo nível, no nível do “dever ser”, e os aceitamos na vida cotidiana, nesse mundo onde as decisões são mais situacionais ou pragmáticas, que reflexionadas e coerentes com o ideal¹⁰.

Mas além de ambigüidade e contradições – de temores, culpas e complacências experimentadas em relação aos MCM, sua presença expansiva em nossa sociedade

e a falta de uma regulação jurídica adequada e de uma sanção social pertinente –, os desafios educativos que nos colocam os MCM nos empurram a um dilema: ou enfrentamos os MCM com astúcia, estratégia e métodos ou corremos o risco de perder relevância como educadores. Isto é, corremos o risco de ficar fora da “jogada educativa”.

JOGAR OU NÃO JOGAR – SER MEDIADORES, ESSA É A QUESTÃO

Considero que não podemos retrair nossa retomada de posição frente aos MCM, ainda que a cancha de jogo não esteja pronta. Temos que começar a jogar o que considero seja o jogo da mediação, entre os MCM, as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens nos quais se envolvem nossos estudantes.

Entre os elementos que tornam complexa nossa decisão e que limitam nossa efetividade se encontra a crescente urbanização da maioria da população do México e da América Latina e a pauperização de amplos setores sociais. A urbanização implica uma concentração em áreas urbanas sem precedentes de nossa história. A concentração por sua vez supõe, por uma parte, uma maior proliferação de opções culturais, às quais, paradoxalmente, só podem ter acesso reduzidos setores sociais, e por outra, uma complexidade do espaço urbano, que impede o adequado trânsito e mobilidade para concorrer e desfrutar de todas essas opções culturais que as grandes cidades nos oferecem.

9. OROZCO, G. *La influencia de la TV en la education.* (A influência da TV na educação). *op. cit.* *La TV no educa, pero los niños si aprenden de ella.* (A TV não educa, mas as crianças aprendem com ela). In: **UMBRAL XXI**, Mexico: Universidad Iberoamericana, 1989.

10. RENERO, Q. Marta. *La mediación familiar en la construcción de la audiencia, prácticas de control materno en la recepción tele-vici-va infantil.* (A mediação familiar na construção da audiência, práticas de controle materno na recepção tele-vici-va infantil). **Cuadernos del PROICOM**. Mexico: UIA, n.4, 1993.

Em relação à aguda limitação espacial que se vive na Cidade do México, uma mãe me dizia:

“É que não me fica outra alternativa que não seja a de deixar as crianças ver televisão, porque vivendo no décimo segundo piso de um multifamiliar, prefiro tê-los aí, quietos, a que andem embaixo, expondo-se a todos os perigos da rua e longe de meu olhar”¹¹.

O resultado final desta concentração urbana é por sua vez uma concentração nas maneiras de passar o tempo livre e no consumo cultural¹². Esta tendência não está diminuindo, mas sim, pelo contrário, está aumentando.

Em parte porque certas expressões culturais acabam por monopolizar e se oferece “cada vez mais do mesmo”, mas sobretudo porque há uma crescente preferência social por aquelas opções de distração mais baratas e de maior acessibilidade para todos.

Desta maneira, a TV e seus derivados vão se convertendo em *uma opção* real de consumo cultural e desfrute do tempo livre na sociedade moderna.

Isso implica o aumento da nossa interação com os modernos MCM e, em particular, com a TV; os estudantes assistirão mais à TV, escutarão mais o rádio e lerão mais fotonovelas e revistas superficiais. Pouco a pouco se reduzirá não só a diversidade mediática, que momentaneamente estamos experimentando por razão da privati-

zação e da competitividade, e um só meio, a TV, irá açambarcar, de maneira monopolizada, a atenção da audiência, enquanto *diversifica* intrinsecamente sua oferta.

Como se mostrou em um estudo recente sobre o consumo cultural no México¹³, a frequência a teatros, cinemas e espetáculos urbanos, exposições, parques e lugares públicos, apresentações de livros etc, vai diminuindo notavelmente, enquanto vão aumentando as horas frente à televisão, em qualquer de suas diversas opções.

Enquanto mais de uma terceira parte dos cinemas na cidade do México fecharam nos últimos cinco anos, os negócios de aluguel de vídeo multiplicaram-se progressiva e geograficamente.

É possível afirmar, então, que a diversão é cada vez mais uma **monodiversão**, e que está relacionada de uma ou outra maneira com a videotecnologia.

PARA UMA MUDANÇA NAS REGRAS DO JOGO

Isso coloca um **super desafio** educativo a todos os que estamos no jogo e queremos continuar dentro da cancha: ou fazemos dos meios **aliados** ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos e competindo conosco, deslealmente, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças e, finalmente, deixando-nos marginalizados de seu desenvolvimento educativo real, ou seja, esse que se dá fora do espaço da escola.

11. OROZCO, Guillermo Gomez. *Prácticas de mediación de la familia y la escuela en la recepción televisiva de los niños*. (Práticas de mediação da família e da escola na recepção televisiva das crianças). PROHICOM. Mexico: Universidad Iberoamericana, [s.d] (Documento Interno de Trabajo). —. *Como ver TV en familia. Guia para padres*. Mexico: [s. n.], 1993.

12. CANCLINI, N. G., PICCINI, M. *Culturas de la Ciudad de Mexico: símbolos colectivos y usos del espacio urbano*. In: —. (coord.) **El consumo cultural en Mexico**. Mexico: CNCA, 1993. (Colección Pensar la Cultura).

13. *Idem. ibidem*.

Quero mencionar aqui uma idéia do grande educador, John Dewey, porque me parece que nos dá a chave para enfrentar o desafio. Ele dizia: se o que nossos alunos aprendem fora da aula é relevante para sua aprendizagem dentro da escola, é obrigação nossa, como educadores, tomar em conta essa aprendizagem¹⁴.

É claro que o que as crianças aprendem fora da classe tem importância em sua aprendizagem formal escolar, motivo suficiente para tal vivência ter importância também para nossa prática docente.

São os professores que enfrentam diariamente seus alunos de primário e secundário, aqueles que estão sendo *testemunhas* das condições e dos limites da situação cultural, econômica e política na qual se tem que cumprir a função de ensinar.

Pode-se seguir tratando de desacreditar as aprendizagens realizadas fora da escola; pode-se deslegitimar os meios de comunicação como fontes reais de aprendizagem dos alunos; pode-se negar ou relativizar a influência deles, minimizá-la na fantasia e no discurso, e pode-se pretender ser mais “poderoso” que eles; pode-se, enfim, repreender os alunos e seus pais por serem telespectadores tão adeptos e satanizar a TV, mas cabe perguntar-se se esta é a estratégia adequada para recuperar o lugar privilegiado (perdido?) na educação das crianças e jovens em nosso país.

A experiência na Austrália, na Inglaterra, na Suíça e, mais recentemente, em nosso continente, no Chile, mostra justamente que é possível ir mudando as jogadas a partir do mesmo terreno de jogo.

Para isso, como fizeram no Chile, os professores e a escola, como instituição educativa, foram assumindo um papel muito mais inteligente e ativo, mais propositivo como **agentes mediadores** entre os MCM e os estudantes.

É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem.

Para dizê-lo de maneira simples e em relação ao meio que mais dores de cabeça nos causa, a TV: de professores *repressores* (mas com pouca eficácia) dos alunos por ver tanta TV, há que se passar a ser professores mediadores das distintas experiências como telespectador.

ESTEREÓTIPOS E PRÉ-JUÍZOS QUE SE TEM QUE COMBATER

Ainda há muitos estereótipos que se constituem em obstáculos para que tenhamos uma ação mais definitiva como mediadores entre os MCM e o desenvolvimento educativo das crianças e jovens. Parece importante destacar alguns, porque são talvez os que mais predominam no contexto da educação no México.

Um primeiro estereótipo é pensar que os MCM e em particular a TV, são uma *caixa idiota* e que por conseguinte há que se mantê-los o mais longe possível da escola e dos processos educativos. Agregado a este estereótipo se encontra o pré-juízo de que

14. SCHEFFLER, I. *Four Pragmatists* – a critical introduction to Pierce, James, Mead and Dewey. (Quatro pragmáticos – uma introdução crítica a Pierce, James, Mead e Dewey). New York: Humanities Press, 1983.

tudo o que vem dos MCM é pelo menos questionável e de que, ainda que às vezes os MCM divirtam, melhor que as crianças e jovens se distraiam com *coisas mais úteis* ou de *maior proveito*. Os meios de comunicação, então, são vistos como inimigos que competem com nossos esforços de instrução na aula. Portanto, eles se apresentam como uma influência nociva para o desenvolvimento educativo de nossos alunos.

Frente a este conjunto de idéias, a recomendação é a de construir um juízo muito menos maniqueísta e muito mais integrado, menos visceral, que permita pesar os elementos positivos e negativos que oferecem os meios e atuar a partir daí; por exemplo, desenhando estratégias de intervenção para tornar as crianças mais autônomas e críticas frente a todas as mensagens nocivas dos MCM e, ao mesmo tempo, muito mais capazes de desfrutar e aproveitar os outros elementos positivos para seus próprios fins.

Um segundo estereótipo generalizado entre educadores é aquele que afirma ser a escola a única instituição legítima para educar. Conseqüentemente a educação que aí tem lugar é a única que vale, em parte porque os professores são profissionais da educação, em parte porque a sociedade depositou na escola a responsabilidade de educar as novas gerações e em parte porque, em comparação com as outras instituições, os objetivos da escola são nobres e legítimos. A partir desta perspectiva, não se admite que haja outros *educadores*, que haja a possibilidade de que aqueles que não passaram por algum curso Normal ou por algum curso de Pedagogia, tenham capacidade de facilitar a aprendizagem e, inclusive, ser mais eficientes e efetivos nesse processo. Há em muitos docentes um zelo injustificado, ainda que real, quando obser-

vam que como educadores *não estão sós*. A aversão aos competidores, particularmente com relação aos MCM, aumenta na medida em que a brecha entre os ganhos educativos da escola e dos meios se alarga¹⁵.

A recomendação frente a estas posições é a de aprender a coexistir em um cenário cultural plural, no qual as funções educativas não nos pertencem com exclusividade e no qual as fontes de aprendizagem e os educadores espontâneos se multiplicam. Há que se relocalizar a função da escola neste cenário informatizado e cada dia mais *videotecnologizado*, de dimensões múltiplas para que, sem perder sua própria distintividade, ela possa aspirar a alcançar seus objetivos.

Outro estereótipo, também muito arraigado entre os educadores, é que a educação *deve ser coisa séria*. Assim, se crê que quanto mais esforços se faça, melhores serão os resultados. Juntamente ao anterior, pense-se que o aspecto lúdico superficializa a nobreza e qualidade da educação e a flexibilidade faz com que os processos pedagógicos se tornem frouxos/soltos e ineficientes. Em relação aos MCM, considera-se que só aquelas mensagens culturais ou instrutivas são recomendáveis, sem considerar que a pesquisa empírica nos mostra de maneira contundente que são precisamente os programas educativos e culturais os que as crianças **não gostam** e por isso não os vêem.

Frente a este estereótipo, a recomendação é a de ir compreendendo que se pode “educar entretendo” – lema da TV Cultural, de São Paulo, Brasil – e que não necessariamente a compreensão facilitada implica perda de relevância ou de qualidade.

15. OROZCO, G. La influencia de la TV. *op. cit.*

Parece imprescindível abandonar a filiação ao velho lema de que “a letra com sangue entra” que, em diversas doses, está ainda presente nos anos 90.

Finalmente, outro estereótipo consiste em considerar que são as mensagens que estimulam a aprendizagem, que a influência dos meios é forte, monolítica, todopoderosa; que os receptores ou membros da audiência são passivos, estão indefesos ante as diversas mensagens emanadas dos MCM. Pensa-se, também, que “nascemos” alunos ou audiência e que não há mais remédio, posto que, uma vez que somos alcançados por uma mensagem, ficaremos “infectados” por ela irremediavelmente e para sempre.

Ante esta compreensão errônea do processo da comunicação em geral e da recepção dos meios de comunicação em particular, a recomendação começa por lembrar que os processos de comunicação e aprendizagem têm lugar não na emissão ou no ensino, mas sim na recepção ou na resposta que dão, neste caso as crianças, à mensagem ou estímulo original. A aprendizagem não se define no professor e sim no aluno e só em parte depende do esforço instrutivo. Não há garantia de que o que se quer ensinar seja aquilo que os alunos aprendem, nem há garantia de que as mensagens dos MCM, elaboradas segundo os interesses do emissor, sejam as que realmente recebem os membros da audiência. A audiência não nasce, se faz e se faz de distintas maneiras. Há espaço para a transformação e para a educação para os meios. Os receptores dos MCM não são recipientes, vítimas, nem se encontram indefesos frente às mensagens. A audiência está constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas.

A recomendação é, em síntese, considerar que o importante, tanto no processo de aprendizagem quanto no de comunicação, é o que sucede não no pólo da emissão e sim no pólo da recepção e isso não depende somente das intenções originais dos emissores, mas de muitos outros fatores.

PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS

A escola e os professores têm, junto ao enorme desafio que lhes colocaram os MCM, um grande potencial para desenvolver.

Em primeiro lugar, existem, desde pelo menos três décadas, esforços variados para intervir nos processos de recepção dos meios de distintos setores da audiência, com diferentes nomes, tais como **Recepção Crítica, Leitura Crítica dos Meios, Recepção Ativa, Educação para a Comunicação, Alfabetização Televisiva e Educação para a Recepção**. Educadores e comunicadores têm experimentado, na maioria dos países ocidentais, diversas estratégias e métodos para aproveitar melhor os MCM e para potenciar, nos receptores, suas capacidades analíticas, críticas e comunicativas frente às e a partir das mensagens que recebem.

Cada um dos nomes acima mencionados dá ênfase distinta em algum ou alguns dos elementos que são passíveis de sofrer intervenção pedagógica. Por exemplo, a **Educação para a Recepção** sublinha justamente o pólo da recepção como o objeto de análise e se concentra em explorar as múltiplas mediações de que é objeto o próprio processo, a mensagem e a audiência. A **Alfabetização Televisiva**, por sua vez, enfatiza o ensino da linguagem videotecnoló-

gica própria deste meio, enquanto a **Leitura Crítica** prioriza a análise crítica do conteúdo das mensagens. A **Recepção Ativa** destaca o fortalecimento da capacidade dos receptores de “ressemantizar suas mensagens” e a **Educação para a Comunicação** se ocupa de potencializar a capacidade comunicativa da audiência na construção de suas próprias mensagens.

Como se pode ver, cada uma destas ênfases pedagógicas dirige-se a algum elemento ou momento do processo de comunicação; uns mais para os meios e seus conteúdos, outros mais para a recepção e a audiência; uns são preventivos, outros se instrumentam *a posteriori* etc. As possibilidades são bastantes e dependem da maneira como se define o problema.

Por exemplo, quando o que aparece como problemático é o conteúdo das mensagens, então o coerente é utilizar-se de diversas estratégias que permitam analisar criticamente esse conteúdo e evidenciar ante os receptores o tipo de valores e conotações com que foram elaborados. Quando o problema se localiza na recepção e na falta de educação da audiência para interagir mais crítica e autonomamente com relação às mensagens dos MCM, então as estratégias pedagógicas apropriadas são aquelas que se dirigem para os mesmos receptores, questionando suas preferências, hábitos de exposição aos MCM, maneiras de interagir com suas mensagens etc.

Independentemente da perspectiva pedagógica que seja escolhida, o denominador comum do qual todas participam é o fato comprovado empiricamente¹⁶ de que – seja o que for que façam ou deixem de fazer

– os professores, na escola, têm importância para a recepção que os estudantes fazem dos diversos meios de comunicação.

Por exemplo, os professores que falam com os seus alunos em classe sobre aquilo que estes viram no dia anterior na TV, oferecem a eles uma possibilidade de contar com um juízo, qualquer que seja este, para ir conformando um critério frente a essas mensagens. Por outro lado, os professores que são mais autoritários e, em lugar de dialogar sobre as mensagens dos MCM com seus alunos, quando estes mencionam algo os calam ou repreendem, contribuem para criar receptores mais submissos, não só em aula, mas também frente à tela televisiva.

Aqueles professores que oferecem alternativas de ações concretas a suas crianças para o tempo livre, sugerem-lhes jogos, deixam-lhes tarefas apropriadas em quantidade e tipo, levando em consideração a própria avaliação que têm seus alunos sobre o que fazem com seu tempo livre, adquirem maior legitimidade como orientadores do que os professores que só proferem insultos aos meios, às mães das crianças por serem tão *televisivas* e, finalmente, acabam desconcertando as crianças porque estas nunca chegam a saber o que querem dizer seus professores quando lhes ordenam “fazer algo útil”, em vez de ver tanta TV ou “fazer algo de proveitoso”. Muitas crianças se perguntam: não é mais proveitoso ver a TV do que fazer as aborrecidas tarefas da escola?

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS MEIOS

As observações anteriores e muitas outras sustentam-se no fato de que é pos-

16. OROZCO, G. *Prácticas de mediación...*, op. cit.

sível intervir no processo de recepção. É possível não por mero voluntarismo ou capricho, e sim porque a recepção – diferentemente da crença amplamente predominante – não é somente aquele momento preciso de estar em contato direto, físico com a mensagem. O processo de recepção televisiva começa antes de ligar a televisão e não se conclui uma vez que se tenha desligado a TV, ou mesmo quando o telespectador se afasta da tela. O impulso para ver TV, a seleção de canal e/ou programa televisivo não são atos isolados de uma maneira aprendida de ver TV ou de um modo específico e rotineiro de passar o tempo livre, mas sim justamente são manifestações de uma maneira de ser telespectador.

De outro lado, o fato mesmo de que as crianças trocam e comentam suas primeiras apropriações do que viram na tarde anterior na TV com seus companheiros de classe na manhã seguinte indica que o “largo” processo de recepção se estende até à escola, passando às vezes pela sobremesa depois do jantar, ou pelas conversas entre irmãos, antes de dormir. Em cada um desses momentos se trocam impressões e significados provisionais daquilo que foi visto na tela e se vão afinando as maneiras de compreender as mensagens.

A recepção televisiva, então, não é um processo que só transcorre num lugar ou que se vive em família, ainda que aí certamente uma parte importante dele aconteça.

O outro princípio que sustenta a intervenção frente aos MCM é que não nascemos receptores, mas vamos nos fazendo em grande medida influenciados somente pelas mensagens dos MCM e sem a concorrência de outras influências efetivas que se contraponham à nossa formação como audiência.

A criança que começa a ver programas de TV vai, quem sabe sem perceber-se disso, iniciando sua aprendizagem para ser telespectador. Se as únicas opções que tem a seu alcance são as da Televisa, é mais provável que se faça um receptor como esta empresa o deseja.

Mas se enquanto vê TV os adultos que o rodeiam vão orientando-os, se na escola recebe comentários de seus professores e vai formando juízos e opiniões diferentes, pelo menos mais pensadas, menos espontâneas, seguramente em algum momento poderá distinguir a programação de qualidade da que não o é. Se, além disso, a partir da escola lhe vamos dando instrumentos mais especializados, como uma educação na linguagem da imagem e a oportunidade de expressar-se e desenvolver suas capacidades comunicativas, seguramente formaremos um telespectador “melhor preparado”, capaz de tomar melhores decisões frente às mensagens programáticas que lhe são oferecidas e sair exitoso de seus múltiplos encontros com os MCM. Esta tem sido a aposta dos chilenos que em seu plano de estudo incorporaram uma Educação para os Meios como um dos quatro eixos prioritários da educação escolar. Tem sido também a aposta dos australianos e dos britânicos, dos habitantes dos países nórdicos, dos suíços e dos alemães, que há vários anos já vêm incorporando ao currículo da educação formal matérias que buscam potenciar as destrezas comunicativas das crianças frente aos diversos MCM¹⁷.

No México houve alguns esforços e se desenharam materiais de trabalho para a escola e a família. Sem dúvida não é sufi-

7. CHARLES, M., OROZCO, Guillermo Gomez. **Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios.** (Educação para a recepção: por uma leitura crítica dos meios de comunicação). Mexico: Trillas, 1990.

ciente o que se fez até agora¹⁸. Não só faltam material e muita orientação como, sobretudo, de um lado, a vontade política para incorporar este tipo de preocupação ao trabalho docente e, de outro, uma **sensibilização** em nível da sociedade em seu conjunto sobre a possibilidade de se intervir, como mediadores, entre os MCM e o desenvolvimento educativo das crianças.

PARA CONCLUIR...

Mais do que concluir estas reflexões, quero continuar com a provocação a todos os leitores, enfatizando que é a escola, e em particular a escola pública, enquanto instituição historicamente responsável pela educação das crianças e jovens, um lugar muito apropriado – apesar de todas as suas limitações – para iniciar e estimular uma Educação para os Meios. Há que recordar

Resumo: O autor discute o papel da escola e dos professores na formação dos alunos como receptores dos meios de comunicação de massa. Atribui à escola, ao professor e aos pais o papel de mediadores no processo de recepção, visando ao aproveitamento do aprendizado que os meios proporcionam para a formação intelectual crítica e ativa das crianças. Austrália, Inglaterra, Suíça, Alemanha, Chile e países nórdicos são citados como exemplos de países que incorporaram a Educação para os Meios ao currículo educacional.

Palavras-chave: Educação para os meios, recepção, televisão, escola, aprendizagem.

que é quando o ser humano ainda é pequeno que os esforços pedagógicos rendem maiores frutos. Não podemos continuar desperdiçando a tradição e a formação pedagógica dos professores, mantendo os meios de comunicação fora de seu âmbito de trabalho profissional.

Pensar que a escola é o lugar onde se pode instrumentar uma mediação profissional sistemática frente aos MCM não significa descartar outras instâncias. Uma mediação deste tipo não pode ser unilateral, por definição. Congrega necessariamente a concorrência de muitas partes, que devem ser organizadas para poder ter alguma efetividade. Tampouco se podem esperar muitos resultados em curto prazo, mas aceitar o fato que só a médio prazo é possível verificar-se transformações. Ao invés de desanimar, deveria se estimular para começar já o desenvolvimento de estratégias de Educação para os Meios.

Abstract: The author discusses the role of the school and of the teachers in forming students as receptors of the mass communications. He attributes to the school, to the teacher and to parents the role of mediators in the reception process, aiming at absorbing the teaching that the Media render for the child's intellectual, critical and active upbringing. Australia, England, Switzerland, Germany, Chile, and Nordic countries are mentioned as examples of countries that incorporate Education for the Media in their educational curricula.

Keywords: Education of media, television, reception, education

18. CHARLES, M. OROZCO, G.. **Educación para los medios:** una estrategia integral para maestros, padres y niños. (Educação para os meios: uma estratégia integral para professores, pais e crianças). Mexico: UNESCO/ILCE, 1993.