

# CULTURA ESCOLAR E CULTURA MIDIÁTICA ENQUANTO “GRAMÁTICAS ESTRUTURANTES”: REFLEXÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES<sup>1</sup>

## SCHOOL CULTURE AND MEDIA CULTURE AS “STRUCTURING GRAMMARS”: REFLECTIONS, POSSIBILITIES AND LIMITS

## CULTURA ESCOLAR Y CULTURA MEDIÁTICA EN CUANTO “GRAMÁTICAS ESTRUCTURANTES”: REFLEXIONES, POSIBILIDADES Y LÍMITES

Cristiano Mezzaroba<sup>2</sup>

Universidade Federal de Sergipe – UFS

---

### Resumo

O ensaio articula dois campos distintos, a escola (que tem sua ênfase na transmissão do saber) e a mídia (com sua lógica de consumo e de entretenimento), os quais possuem seus modos próprios de operar e suas diferentes finalidades, considerados, no texto, como “gramáticas estruturantes” da cultura escolar e da cultura midiática. Os argumentos presentes neste texto procuram refletir quanto à possibilidade da cultura escolar, a partir de seus saberes e fazeres, trazer para o seu interior os recursos, discursos e imagens da cultura midiática, não como meros fins instrumentais ou didáticos, mas no sentido de dar centralidade ao possível trabalho pedagógico com/através/para os meios diante dos elementos do contemporâneo (como proposto pela mídia-educação). Assim, analisam-se também possibilidades e limites nessa articulação entre a cultura escolar e a cultura midiática, reconhecendo o poder da escola e sua dimensão tradicional em relação aos saberes formais, mas também os recursos que a cultura midiática nos permite e que podem ser utilizados, explorados e aprofundados na educação.

---

<sup>1</sup> O texto recebeu apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com recursos provenientes do Edital n. 04-2019-PPGED-PROAP-CAPES/UFS.

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física (2004) e Ciências Sociais (2012) ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina, com mestrado em Educação Física - Linha Teoria e Prática Pedagógica - por esta mesma universidade (2008), e doutorado em Educação - Linha Sociologia e História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (finalizado em agosto de 2018). Atualmente é professor Adjunto II do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e também professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Coordenador do GEPESCEF - Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física. Além disso, atua como pesquisador no Grupo de Estudos Corpo e Política (UFS) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq).

**Palavras-chaves:** Cultura escolar; Cultura midiática; Gramática Estruturante.

## Abstract

The essay articulates two distinct fields, the school (which has its emphasis on the transmission of knowledge) and the media (with its logic of consumption and entertainment), both have their own ways of operating and their different purposes, considered in the text as “structuring grammars” of school culture and media culture. The arguments presented in this text seek to reflect on the possibility of the school culture from its knowledge and practices, to bring to its interior the resources, discourses and images of the media culture, not as mere instrumental or didactic ends, but in the sense of giving centrality to the possible pedagogical work with/through/to the media in light of the elements of the contemporary (as proposed by the media-education field). Thus, we also analyze possibilities and limits in this articulation between school culture and media culture, recognizing the power of the school and its traditional dimension in relation to formal knowledge, but also the resources that media culture allows us and that can be used, explored and deepened in education.

**Keywords:** School Culture; Media Culture; Structuring Grammar.

## Resumen

El ensayo articula dos campos distintos, la escuela (que tiene su énfasis en la transmisión del saber) y los medios (con su lógica de consumo y de entretenimiento), los cuales poseen sus modos propios de operar y sus diferentes finalidades, considerados, en el texto, como “gramáticas estructurantes” de la cultura escolar y de la cultura mediática. Los argumentos presentes en este texto buscan reflexionar sobre la posibilidad de la cultura escolar, a partir de sus saberes y hechos, traer a su interior los recursos, discursos e imágenes de la cultura mediática, no como meros fines instrumentales o didácticos, sino en el sentido de dar centralidad al posible trabajo pedagógico con/a través/para los medios ante los elementos del contemporáneo (como propuesto por la “educación para los medios”). Así, se analizan también posibilidades y límites en esa articulación entre la cultura escolar y la cultura mediática, reconociendo el poder de la escuela y su dimensión tradicional en relación a los saberes formales, pero también los recursos que la cultura mediática nos permite y que pueden ser utilizados, explorados y profundizados en la educación.

**Palabras clave:** Cultura Escolar; Cultura Mediática; Gramática Estructurante.

## INTRODUÇÃO

Costuma-se compreender o processo de socialização dos sujeitos sempre vinculado às suas relações com seu entorno, ou, dito de outra maneira, a partir da interação com as instituições das quais participa, procura ou é influenciado, direta ou indiretamente. Neste sentido, poderíamos dizer que somos produto de uma *cultura* institucional, constituídos desde nossas relações familiares e pessoais, passando pela escola, igreja, sindicatos, universidade, grupos diversos (esportivos, culturais, políticos, organizações não governamentais etc.), local de trabalho e, como verificamos há alguns anos com mais intensidade, também pela mídia.



Assim, considerando-se a especificidade de cada instituição, *escola* e *mídia* serão tratadas neste ensaio como *formas culturais* que em sua totalidade, e à sua maneira particular, realizam suas mediações com suas intencionalidades próprias e diversas, com suas *gramáticas estruturantes* específicas.

De modo sucinto, o termo “gramática” refere-se a uma forma estruturante, tanto para o modo de fazer escolar, da cultura escolar, tanto para o modo de fazer midiático, da cultura midiática. Em relação à *gramática escolar*, encontra-se, na literatura específica, a menção à tal denominação, como a realizada por Viñao Frago (2001). Já em relação à *gramática midiática*, trata-se, neste ensaio, de arriscar-se no assunto, especulando sobre como poderíamos entender a mídia como *gramática estruturante*. Num primeiro momento, diríamos que compreender a mídia como gramática estruturante é entendê-la como produtora de um enquadramento do nosso modo de compreensão do mundo, ou seja, requer pensar em mecanismos técnicos, discursivos, imagéticos, ideológicos e econômicos que “acostumam”, “condicionam”, “apresentam”, enfim, recursos diversos que fazem o sujeito prender sua atenção, aprender e apreender sobre algo, seja com fins utilitários ou não.

Adjetivando os termos a partir das duas instituições consideradas, teríamos uma maneira peculiar de conceituar, caracterizar, compreender e analisar a *forma* do “fazer escolar” e do “fazer midiático”: à primeira denominamos *cultura escolar*, à segunda, *cultura midiática*. Não se trata de um modo qualquer de feitura, seja na escola, seja pela mídia em seus diversos veículos. Quando tratamos de um tipo de cultura que é realizado pela escola, por exemplo, estamos considerando uma maneira única e exclusiva que apenas a escola realiza para atingir suas intenções e propósitos. O mesmo vale para a mídia: é indubitável que os veículos midiáticos – jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e internet – têm um modo peculiar e persuasivo em pautar seus temas, realizar suas mediações e concretizar seus objetivos e intencionalidades, sejam elas implícitas ou explícitas.

Quanto à escola, Valle (2014, p. 103-104) argumenta o seguinte:

[...] deve-se reconhecer o extraordinário poder da escola na transformação social, em razão de suas características singulares. Ela é uma – talvez a única – instituição social que ainda se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação. Nada, portanto, pode impedi-la de se tornar um espaço irradiador de saberes (não redutíveis a artefatos) comprometidos com a justiça social, contribuindo para dotar (não apenas) as novas gerações de instrumentos de análise, de reflexão e de ação política consciente.



Em relação à mídia, segundo observação de Thompson (1998), é possível que seu poder e disseminação tendam a crescer ainda mais na sociedade moderna, exigindo um olhar mais atento para esse tipo de mediação: “[...] num mundo cada vez mais bombardeado por produtos das indústrias da mídia, uma nova e maior arena foi criada para o processo de autoformação.” (THOMPSON, 1998, p. 46).

Haveria, então, alguma possibilidade de pensar essas duas instituições como campos distintos que realizam, ao seu jeito, uma *gramática estruturante* com fins pedagógicos (a *escola*, com o conhecimento geral; a *mídia*, com o entretenimento e sua lógica de consumo) em que a *cultura escolar* como espaço do saber formal e sistematizado traria ao seu interior instrumentos, elementos e (possíveis) saberes da *cultura midiática*, conformando discursos que apregoam a necessidade da escola tratar de questões mais diretamente presentes ao cotidiano de seus sujeitos, partindo-se disso em relação aos saberes mais elaborados e críticos?

Parte-se do pressuposto, na articulação que se realiza neste ensaio, que considerando-se que é tarefa da escola mediar criticamente a *cultura das mídias* em seu âmbito, seja pelo fato dessa exercer uma forma de pedagogia cultural, ou ainda, pela simples razão de que a cultura dos meios é a linguagem mais próxima das gerações<sup>3</sup> atuais, tal problemática afeta de modo muito específico as diversas áreas e disciplinas que compõem a estrutura escolar, ou seja, implicam de maneira direta e indireta na *cultura escolar*. Sendo assim, é perceptível a incidência da *cultura das mídias* na totalidade do âmbito escolar (MEZZARROBA, 2012). Também nessa esteira de pensamento, Orofino (2005, p. 34) afirma que a escola é “um cenário social em que se efetiva esta circulação de significados e sentidos produzidos pelas e sobre as mídias”.

Apesar desse cenário que pode parecer, num primeiro momento, “integrador<sup>4</sup>” das mídias no contexto escolar, torna-se importante estabelecer uma premissa nas ideias que seguem nessas reflexões aqui realizadas sobre escola e mídia: não se trata, de modo algum, de apenas “levar” as mídias para o contexto escolar, como se isso fosse alterar questões pedagógicas, conteudistas, metodológicas e avaliativas. A instituição escolar – e seu modo de operar uma cultura específica – é considerada nas análises deste texto

<sup>3</sup> Corroborar-se à afirmação de Valle (2014, p. 81), para a qual “A distância entre a cultura escolar e a cultura social (ou as culturas sociais) é tão grande que os alunos têm o sentimento de viver em dois mundos completamente distintos.

<sup>4</sup> Mezzaroba (2015), ao abordar sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas, problematizou sobre o fato de a mídia caracterizar a cultura de nosso tempo, impactando fortemente no contexto formativo e cultural, interrogando se podemos pensar numa relação possível entre práticas midiáticas e mediações educativas, a fim de um trabalho pedagógico que considere a atualidade, a criticidade, a reflexividade e a cientificidade.



como uma instituição que não possui mais uma “exclusividade” na transmissão de saber(es), entretanto, é inegável que talvez não haja espaço social melhor e mais adequado para mediações pedagógicas sobre/com/para as mídias que o espaço escolar. Ademais, segundo nos alerta Orózco (2005), a tecnologia tornou-se, nos últimos trinta anos, uma outra forma de socialização, quebrando a hegemonia da escola e da família na transmissão de saberes.

Neste ensaio, portanto, o propósito é articular e analisar relações possíveis entre instituições distintas como a escola (e sua *cultura escolar*) e a mídia (e sua *cultura midiática*). Em um primeiro momento, caracterizaremos cada uma dessas duas instituições, em relação ao que significam, como se caracterizam, como se configuram historicamente e suas problemáticas na contemporaneidade, enfim, suas particularidades.

Em seguida, refletiremos sobre a possibilidade da *cultura escolar* trazer para o seu interior – como conhecimento mesmo a ser tratado/abordado – os elementos da *cultura midiática*, não como meros fins instrumentais ou didáticos (como geralmente são abordados no campo educacional, denominado como “tecnologias na educação”), mas no sentido de serem trabalhados pedagogicamente, tensionados, refletidos, ampliados, enfim, serem observados criticamente. Quais seriam suas possibilidades e seus limites? É nessa direção que seguiremos com nossas reflexões, como um “movimento” que se realiza de aproximação e distanciamento às teorias já constituídas e os interesses (candentes?) do momento.

## CULTURA ESCOLAR: COMPREENSÕES POSSÍVEIS

Abordar e sintetizar pressupostos, conceitos, características e as tensões que se referem a tudo que pode ser considerado como *cultura escolar* não é das tarefas mais fáceis, o mesmo se aplicando ao conhecimento e apropriação das discussões que se fazem presentes no campo acadêmico sobre tal temática, porque, não esqueçamos, “[...] a escola é uma instituição social das mais rígidas e estruturadas ao longo da história.” (OROFINO, 2005, p. 65).

Segundo Pich (2014), o campo de estudos que se dedica à cultura escolar começou a se constituir a partir da década de 60 do Século XX, ganhando proporções e se consolidando nas décadas seguintes, em especial as de 70 e 80, quando duas abordagens ganharam força: a sociologia da educação francesa, com os estudos de Pierre Bourdieu e sua reprodução cultural e social (isto é, com uma lógica mais generalista e externalista à própria instituição escolar) e também a Nova Sociologia da



Educação (NSE) da Inglaterra com seus estudos de cunho etnográfico (isto é, uma proposta de estudos microssociológicos na relação entre escola e cultura).

Um dos primeiros a utilizar o termo *cultura escolar* foi o francês Jean-Claude Forquin, com seu livro “Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”, publicado originalmente na França em 1988 e editado no Brasil em 1993 (PICH, 2014). Forquin compreendia a escola como uma instituição com vida própria, com seus códigos, símbolos, ritos, linguagens e práticas. Seu interesse estava no “currículo”, porque desde meados dos anos 60, na França e na Inglaterra, a Sociologia se tornou a “Sociologia do Currículo” ou dos saberes escolares. Para ele, são os agentes sociais neste campo profissional (a escola) que fazem as coisas se produzirem e se reproduzirem.

Em suas análises, Forquin (1992) apresenta os elementos principais, como: (1) os conteúdos de ensino como produtos de uma seleção no interior da cultura; (2) as características da cultura escolar e seus imperativos didáticos, naquilo que se materializa como “produto escolar”; (3) a organização do saber escolar sob a forma de matérias/disciplinas de ensino; e, (4) o arbitrário cultural na transmissão de capital social e cultural através dos saberes escolares.

Poderíamos sintetizar, seguindo as análises de Faria Filho *et al* (2004), que para Forquin, a cultura escolar é algo seletivo e derivada em relação à cultura de criação ou invenção das ciências-fonte; ainda, a relação entre educação e cultura é de bricolagem, a qual se manifesta nos currículos escolares.

Nesse rastro da produção do conhecimento referente à cultura escolar, outro autor francês, o historiador e linguista André Chervel foi o primeiro a afirmar a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original, realizando o fenômeno de aculturação das massas (FARIA FILHO *et al*, 2004). Pode-se dizer que, a partir dos elementos apresentados por Chervel, a cultura que a escola produz tem sua própria marca, respondendo às suas demandas não por imposições externas, operando modos de ação específicos e internos que garantem uma cultura própria, a *cultura escolar*.

Chervel (1990), em seu texto “A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, esboça sua compreensão e análise ao campo das disciplinas e conteúdos escolares, de uma “gramática” escolar, do duplo papel do sistema escolar e da função educativa da escola. Conforme Chervel (1990, p. 182), há um senso comum quanto à escola como “o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina” devido ao fato de a escola ter uma concepção pura e simples de *agente de transmissão de saberes*. A



escola não faz só um recorte dos saberes científicos, ela também tem relativa autonomia perante o conhecimento científico.

Outro conceito apresentado por Chervel (1990) refere-se ao de “transposição didática”, isto é, aquilo que se faz para que um saber acadêmico seja transformado em saber escolar. Seria o saber acadêmico uma referência para o saber escolar? Para Chervel, a escola absorve certos elementos, mas não de maneira integral, pois neste percurso, nem sempre há uma linearidade entre academia e escola. Também não há total autonomia: “No âmbito de uma finalidade bem definida, a liberdade teórica de criação disciplinar do mestre se exerce em um lugar e sobre um público igualmente bem determinado: a sala de aula de um lado, o grupo de alunos de outro.” (CHERVEL, 1990, p. 194).

Dominique Julia (1991), historiador francês, conceitua *cultura escolar* da seguinte maneira:

[...] é um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1991, p. 10).

Não há normatividade no seu conceito, em relação a uma positividade ou negatividade, mas como se dá o processo, seja inculcando normas, transmitindo conhecimentos etc. Para Julia (1991), a *cultura escolar* nunca deve ser pensada descolada do mundo social. Ainda para ele, há uma crença na escola, ou seja, a sociedade acredita na sua importância para a formação humana.

Julia (1991) compreende três elementos essenciais ao se abordar a constituição da cultura escolar na modernidade: (a) a arquitetura escolar define hierarquias sociais; (b) a seriação dos saberes em relação ao tempo gera expectativas de aprendizagens e fragmentação dos saberes; (c) os docentes/licenciados configuram um corpo profissional específico, que recebeu licença definida pelo Estado para poderem ensinar determinados saberes a alguém.

Frago (1995; 2002), historiador espanhol que mais tem se dedicado ao campo da *cultura escolar*, entende-a no seu sentido amplo, plural, que vai desde a organização escolar como um todo, incluindo os currículos e os modos de ensino-aprendizagem, considerando a importância do espaço e do tempo na organização e cultura escolar:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y



prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias [...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo (FRAGO, 2002, p. 59).

Visualizamos nas conceituações de Frago (1995; 2002) a *cultura escolar* como “culturas escolares”, pela diversidade e pluralidade de contextos escolares, sociais e culturais presentes nas sociedades. As *culturas escolares* apresentam ambiguidades, pois podem apresentar autonomia, mas também reprodução, apresentam aspectos comuns, mas também singularidades.

Também é importante ressaltar que Frago (2002) aponta quatro dimensões na compreensão da *cultura escolar*. A primeira delas refere-se aos “atores”, ou seja, professores, pais, alunos, pessoal administrativo e de serviço. A segunda inclui os “discursos”, linguagens, conceitos e métodos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar. A terceira engloba os aspectos organizacionais e institucionais da escola, enquanto a quarta, e última, tem a ver com a cultura material da escola.

Encerrando a abordagem sobre o conceito de *cultura escolar* aqui pautada em relação a Frago (2002), apenas mais um item ao qual ele nos alerta quanto às *culturas escolares* ou à *gramática da escola*: é necessário considerar as mudanças a médio e longo prazo dessas *culturas escolares*, pois elas não são eternas, elas se transformam, mudam, constituindo, assim, uma combinação de tradição e mudanças. Poderíamos pensar – mais adiante, nas reflexões que realizamos – que um dos elementos dessa mudança que impacta nas *culturas escolares* seria a mídia e as tecnologias, por serem a expressão mais forte de nossa contemporaneidade?

Em seu livro sobre “Sociologia da Educação – Currículo e saberes escolares”, Valle (2014) traz um panorama mundial da construção desse conhecimento sobre os saberes escolares, apresentando os principais autores que se dedicam a este campo do conhecimento, passando pela sociologia britânica da educação, a sociologia norte-americana da educação, a sociologia francesa e chegando à sociologia brasileira da educação. Temos, então, na referida obra, um panorama do que poderíamos chamar de *cultura escolar* com toda sua diversidade de abordagens, objetos, formas e epistemologias.





Uma das principais características da instituição escolar, a partir de suas práticas ao longo dos anos na vida dos estudantes, é a inculcação a partir da categoria conceitual *habitus* (em Pierre Bourdieu) e que Valle (2014) assim comenta:

Os conteúdos curriculares transmitem regras morais e maneiras de perceber o mundo, dotando os alunos de uma lógica intelectual comum, que constitui o “*habitus* culto” de sua época. O conceito de “*habitus*” está no centro da teoria de Bourdieu e de seus colaboradores, tendo sido empregado, desde os primeiros trabalhos, para designar um “sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” [...] O *habitus* se manifesta no dia a dia, correspondendo ao “senso prático”, e permite aos indivíduos adaptar sua vida cotidiana às exigências sociais de maneira automática, sem precisar recorrer a uma reflexão consciente. (VALLE, 2014, p. 65)

Outro sociólogo com o qual Valle (2014, p. 82) realiza sua análise é o francês Bernard Charlot, que traça um panorama da educação com a relação com o saber: “A relação com o saber pode, portanto, ser definida como uma forma de relação com os processos (ato de aprender), com os produtos (os saberes são vistos como competências adquiridas, como objetos institucionais, culturais e sociais) e com situações de aprendizagem.” Assim, quando articulamos o referencial teórico proposto por Charlot, perguntamo-nos: considerando-se a onipresente e onipotência da cultura midiática nas novas gerações, não seria necessário e importante a escola, como instituição mediadora, utilizar-se dessa “relação com o saber” nas suas práticas educacionais?

Mezzaroba (2015), nessa mesma linha de pensamento, articulando questões referentes às mediações educativas e práticas midiáticas, apresentou a seguinte argumentação:

Seria possível pensarmos nas suas possibilidades pedagógicas, já que a mídia, onipotente e onipresente, na sua totalidade, se apresenta como um fator cultural em nossos dias? Vemos a mídia tendo um papel de grande construtora e veiculadora dos conhecimentos atuais, os quais não podem passar despercebidos e sem “filtros pedagógicos” aos jovens que estão na escola, tampouco àqueles que pretendem formar-se professores para lidar com componentes curriculares diversos. Certamente, a possibilidade de tornar possível tal problematização começa, em primeiro lugar, considerando a importância de se pautar essa discussão das mídias e tecnologias da informação e comunicação na formação humana e profissional. Seguiria, nesse sentido, com a consideração de que é importante instrumentalizar as pessoas – alunos, professores, cidadãos em geral – quanto ao uso dessas tecnologias. Com isso, ampliariam-se os usos e também a produção a partir dessas mídias. Nesse ciclo, novas demandas seriam necessárias, outros problemas certamente aparecerão, afinal, nunca devemos desconsiderar o dinamismo ao qual é uma das principais características de nossos tempos contemporâneos (MEZZAROBA, 2015, p. 199).



Pensando nessa sinergia entre o papel da escola (e seus saberes escolares próprios) e a profusão de conteúdos e mensagens midiáticas advindas dos mais diversos veículos, Orofino (2005, p. 42) tece a seguinte opinião: “[...] os contextos escolares são plurais e diversificados e que qualquer iniciativa de uso dos meios deve estar atenta ao fato de que se fale a partir de realidades particulares de recepção e apropriação das mensagens”.

De fato, o que Orofino (2005) sustenta quanto à essa sinergia entre escola e mídia – no que ela denomina de *pedagogia dos meios* – é que “[...] a escola precisa de uma pedagogia que responda aos imperativos e requisitos do tempo histórico em que se insere” (OROFINO, 2005, p. 132):

O desafio, portanto, é o de aprender com as crianças e jovens sobre o mundo simbólico de que eles e elas participam hoje, em uma relação que precisa estar vinculada e compromissada permanentemente com a comunidade local e contextual em que atuamos, de modo que a teoria crítica se traduza em ação reflexiva, em práxis de mediação efetiva como prática de inserção social.

Acima de tudo, há que se defender a igualdade de oportunidade no acesso igualitário aos recursos simbólicos e intelectuais (bem como materiais) que as novas mídias oferecem à humanidade nos dias de hoje.

Certamente ao tecer considerações e críticas à instituição escolar é porque a autora acredita na força e potencial que essa mesma instituição tem na contemporaneidade. Orofino (2005, p. 123) alerta que a escolha está “fechando os olhos” para o que vem ocorrendo quanto às “[...] transformações substanciais em nossa cultura tanto material quanto simbólica”.

Consideremos um pouco mais as reflexões de Orofino (2005), já que as mesmas nos permitem a possibilidade bastante interessante de criar uma “ponte” nos argumentos pretendidos neste ensaio, ou seja, analisar as possibilidades da cultura midiática se fazer presente do contexto escolar, impactando, assim, na cultura escolar. Conforme a referida autora, “a escola, ao conectar suas práticas pedagógicas aos novos recursos disponíveis em termos de tecnologias audiovisuais, bem como realizar mediações dos discursos veiculados pela indústria cultural, possibilita também aos estudantes uma condição de produtores, além de consumidores críticos” (OROFINO, 2005, p. 126).

O exercício que Orofino realiza é o de pensar nos elementos da cultura midiática – e aqui poderíamos pensar da própria cultura escolar – como “práticas sociais”: “*não há como fugir do fato de que estamos lidando com a especificidade da prática cultural quando se trata de produção de linguagem, produção simbólica em contextos sócio-históricos específicos*” (OROFINO, 2005, p. 200, grifos da autora).



Nas palavras de Orofino (2005), a escola realizaria uma *pedagogia dos meios*, no sentido de uma pedagogia freireana, de “leitura do mundo”:

A *pedagogia dos meios* não estaria apenas preparando as alunas e alunos para uma “leitura crítica”, mas principalmente para transcenderem sua condição de *consumidores* para *produtores* de narrativas audiovisuais que atendam as suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo. [...]

Trata-se na verdade de apostar na democratização da informação através do capô escolar. Se for para termos a escola equipada com as novas tecnologias da informação, que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o mercado de trabalho (OROFINO, 2005, p. 125, grifos da autora).

Feito esse exercício de refletir sobre as compreensões possíveis sobre *cultura escolar*, embora os parágrafos finais já mesclaram a discussão atual das tecnologias e mídias no contexto escolar, passamos, na sequência, a abordar os elementos e compreensões quanto à *cultura midiática*, sem perder de vista que o movimento ensaístico deste texto é o de buscar sinergias entre ambas culturas, problematizando-as no campo educacional e formativo.

## CULTURA MIDIÁTICA: COMPREENSÕES POSSÍVEIS

Para melhor compreendermos a *cultura midiática*, primeiramente abordaremos sobre a *mídia*, considerada pelo sociólogo inglês John Thompson<sup>5</sup> – que tem como objeto de estudo a influência da mídia e da ideologia na formação das sociedades modernas – uma “instituição paradigmática”. Conforme Thompson (1998, p. 22), essas instituições paradigmáticas “[...] implicam uma mistura complexa de diferentes tipos de atividades, recursos e poder, ainda que direcionadas essencialmente para a acumulação de determinados recursos e o exercício de certa forma de poder.”

Segundo este sociólogo inglês, há um conjunto de fenômenos próprios das sociedades contemporâneas:

- I. possibilidade de construção midiática de imagens e da conseqüente fragilidade dessas mesmas imagens;

---

<sup>5</sup> Thompson relata influência de três principais correntes de pensamento em suas análises e interpretações: “[...] há três tradições de pensamento que me são particularmente relevantes para as minhas intenções e que me ajudam a dar forma à orientação geral deste meu trabalho. Uma é a tradição da Teoria da Crítica Social produzida pela Escola de Frankfurt. [...] Uma segunda tradição de pensamento de que livremente me alimento aqui provém do trabalho dos assim chamados Teóricos da Mídia. O mais conhecido deles, certamente, é Marshall McLuhan, mas o mais original e perspicaz foi provavelmente o compatriota e mentor de McLuhan, Harold Innis. [...] A terceira tradição que informa o meu estudo é a da Hermenêutica, uma tradição que diz respeito, genericamente falando, à interpretação contextualizada das formas simbólicas. Entre as mais recentes contribuições a esta tradição eu incluo o trabalho de Gadamer e Ricouer, mas também os escritos de Clifford Geertz, de tendências mais etnográficas” (THOMPSON, 1998, p. 15-17).



- II. transformação da ideia de *experiência*: se dissocia dos contextos locais nos quais os indivíduos vivem e se torna experiência mediada;
- III. potencial da política moderna passa a ser pautado pela publicidade: o indivíduo que tem acesso a determinados conteúdos passa a possuir uma capacidade reflexiva de processar novos conteúdos e atuar em novas questões em um novo tipo de esfera pública.

Thompson (1998, p.12) pondera quanto ao papel da mídia na modernidade, argumentando que o:

O desenvolvimento dos meios de comunicação se entrelaçou de maneira complexa com um número de outros processos de desenvolvimento que, considerados em sua totalidade, se constituíram naquilo que hoje chamamos de ‘modernidade’. Por isso, se quisermos entender a natureza da modernidade – isto é, as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – deveremos dar um lugar central ao desenvolvimento dos meios de comunicação e seu impacto.

Bastante presente em nosso dia a dia, inclusive na maneira como nos referimos tanto a uma materialidade (os equipamentos em si) e a uma produção de sentidos (discursos, imagens, representações, símbolos, significados etc.), o termo *mídia* parece um lugar comum em nossa contemporaneidade, quase como se fosse uma extensão de nossos corpos. Ao conceituar o termo *mídia*, Betti e Pires (2005, p. 282-88) a enunciam da seguinte maneira:

A palavra mídia origina-se do latim *media*, plural de *medium*, que significa meio. Inevitavelmente encontra-se associada à comunicação – a mídia refere-se aos meios de comunicação, no sentido de comunicação humana mediada por algum aparato. [...] A mídia é também uma indústria – a indústria midiática –, aqui entendida como produtora e veiculadora de símbolos e significados socialmente compartilhados na cultura contemporânea, além de ser a principal operadora da Indústria Cultural, conceito cunhado por Adorno & Horkheimer (1985).

Também Setton (2010, p.7) conceitua *mídias* como sendo:

[...] todo aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte material como livros, CDs etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas as emissoras de TV, rádio ou internet. Uma produção de cultura realizada de maneira industrial – sistematicamente veiculada pelas instituições dos campos editorial, fonográfico, televisivo, radiofônico, cinematográfico e publicitário, possibilita a maior circulação de referências de estilos de vida, ideias e referências de comportamento.



Feitas tais considerações quanto à mídia e sua conceituação, tratamos agora da *cultura midiática*. Segundo Setton (2010, p. 26), a *cultura das mídias* é a denominação ao conjunto de ferramentas, discursos e linguagens que compõem uma determinada matriz cultural, em específica àquela voltada à linguagem midiática – as mídias – que produzem e veiculam seus bens simbólicos. Para a referida autora, não podemos perder de vista que a cultura midiática “é uma realização da sociedade capitalista. Sua emergência e seu desenvolvimento estão profundamente ligados a uma nova ordem política e econômica específica da modernidade” (SETTON, 2010, p. 32).

No Brasil, conforme Setton (2010), é a partir da década de 1970 que vimos “convivendo com a realidade da cultura das mídias de maneira intensa e profunda. Pouco letrada e urbanizada, em algumas décadas, a população brasileira viu-se imersa em uma *terceira cultura* – a cultura da comunicação de massa” (SETTON, 2010, p. 14), cultura essa que, segundo a autora, se associa a valores culturais relacionados ao nacionalismo, aos aspectos religiosos e também escolares. Se atualizarmos tais considerações, principalmente no início do novo milênio, com o acesso e desenvolvimento da internet cada vez mais intenso e presente no cotidiano das pessoas, é simples deduzir que tal processo tomou proporções ainda mais gigantescas, principalmente com o uso contínuo de aparelhos *smartphones* que convergem toda tecnologia e também todas as formas de aplicativos e cabem em nossos bolsos e nas palmas de nossas mãos.

Observação semelhante é anotada por Orofino (2005), ao afirmar, diante do quadro atual, que:

Estamos todos, de alguma forma ou de outra, via rádio, telefone, TV ou internet, “plugados no mundo”, e também as crianças e adolescentes o estão. É certo que há regiões inteiras do globo que não compartilham desta materialidade tecnológica e do acesso a estes meios. Mas o fato é que esta é a cultura dominante dos nossos tempos. Uma cultura em que as mídias desempenham um papel-chave na estruturação de uma nova forma de mundialização (OROFINO, 2005, p. 48-49).

Apesar desse “poder” determinista que concebe a mídia como “um dos mais poderosos setores da indústria contemporânea” (OROFINO, 2005, p. 49), esta mesma autora alerta que: “A mídia não é a única responsável por todas estas mudanças culturais que enfrentamos hoje. Ela é coadjuvante em processos sócio-históricos mais amplos” (OROFINO, 2005, p. 49). Poderíamos incluir vários outros processos em curso, como as transformações na política, no campo educacional, na constituição familiar, a influência da religião, as formas econômicas em curso e suas “crises”, os avanços científicos (e os movimentos ideológicos que atacam a ciência) etc.



Ainda conforme os escritos de Setton (2010, p. 17), sendo uma cultura de nosso tempo, ao compreendermos a *cultura midiática* podemos “ter uma pista para compreender a sociedade em que vivemos, seus conflitos, lutas internas, jogos de interesses, medos e fantasias”. Setton (2010) acrescenta: “Como toda expressão cultural, a cultura da mídia tem a capacidade de fazer um diagnóstico da história de uma época e de uma sociedade. É um documento histórico.” (SETTON, 2010, p. 27).

Não há dúvidas que as gerações atuais têm acesso a materialidades tecnológicas e comunicacionais que em outros períodos da história simplesmente não existiam, e que essa quantidade, diversidade e modos de tecnologias disponíveis implicam em outras formas de sociabilidades e convívio, bem como de acesso, transmissão e construção do conhecimento. Conforme exemplifica Orofino (2005): “Ainda que tenham origem em diferentes culturas e classes sociais, as crianças e adolescentes de hoje convivem com as mídias (rádio, TV, videogame e computador) de um modo nunca experimentado pelas gerações anteriores.” (OROFINO, 2005, p. 52).

Algumas características inerentes à mídia apresentam-se, também, como algo próprio da *cultura midiática*. Uma delas é a *homogeneização*, a outra é o que se denomina de *padronização* – muitas vezes entendidas como sinônimos, ambas apresentam diferenças. Segundo Setton (2010, p. 36), *homogeneização* seria “a tendência à unificação de um gosto, ou seja, um consumo que tem como base um denominador comum.” – algo difícil de ocorrer na atualidade devido às diferentes formas de vida; já *padronização* seria “um esforço da esfera da produção na confecção de mercadorias segundo um padrão único, um padrão adequado às exigências de um mercado global e em larga escala.” (SETTON, 2010, p. 36).

Verificamos nesse processo de constituição de produtos, sejam eles materiais e/ou simbólicos, a configuração daquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu denomina de “campo”, o campo midiático que gera essa *cultura midiática* em vinculação a outros campos (econômico-empresarial, comunicacional, publicitário, tecnológico etc.). Além disso, ainda aproveitando-se da construção conceitual do referido sociólogo, podemos estabelecer uma reflexão sobre o “poder simbólico” exercido por este mesmo campo no cotidiano das diferentes sociedades atuais.

O *conceito de campo* se estrutura a partir do entendimento de um espaço, algo para além do espaço físico ou geográfico, o qual se constitui por *relações* (BOURDIEU, 2004a). E é nesse conjunto de relações que se encontra um *espaço social*, em que o foco recai nos grupos e nas instituições e também nos signos – neste último caso quando



Bourdieu menciona sobre o *poder simbólico* dos mesmos. É necessário considerar que o *poder social* que se estabelece no *espaço social* se relaciona ao capital econômico, ao capital cultural e ao capital simbólico (outras construções conceituais bourdieusianas). Os agentes (sujeitos, indivíduos, cidadãos) estão distribuídos no espaço social em duas dimensões: a primeira pelo volume global de capital que possuem, a segunda pela estrutura de seu capital (peso relativo das diferentes espécies de capital).

Na definição do próprio Bourdieu (2004b, p.20), *campo* seria:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.

A partir do conceito de *campo*, podemos caracterizar a constituição do *campo midiático* como um campo relativamente autônomo, organizado por instituições (pensemos, por exemplo, nas grandes corporações midiáticas brasileiras, como o Grupo Globo, o Grupo Abril, o Grupo Record, o Grupo Bandeirantes, entre tantos outros – e suas ramificações nas mais diversas mídias, desde a televisiva, a radiofônica, a impressa e também *on-line*), com seus agentes “experts<sup>6</sup>”, sua relação com o mercado publicitário, com o campo artístico (entretenimento), com empresas e outras instituições, e, claro, o público espectador/consumidor.

Outro detalhe importantíssimo nessa conceituação sobre *campo* refere-se, para além de sua materialidade, ao *poder simbólico* que exerce subjetivamente e de maneira quase oculta em relação à uma sociedade em geral.

Segundo Bourdieu (2004a, p. 166), o *poder simbólico* está baseado em duas condições: (1) discurso performático: posse de um capital simbólico; (2) eficácia simbólica: alicerçada na realidade. Bourdieu pensa no poder simbólico como forma de mostrar as divisões e distinção entre as classes, como uma forma de poder político.

Podemos exemplificar a essa “eficácia simbólica” do *poder simbólico* pelo grau de realidade que damos àquilo advindo de determinados grupos midiáticos, como por exemplo, àquilo que é noticiado no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão geralmente é compreendido pela recepção como algo importante, que realmente ocorreu

---

<sup>6</sup> Jornalistas, em sua maioria, mas também profissionais que se mesclam na produção, edição e veiculação do produto midiático chamado “notícias”, “informações”, bem como outros profissionais que geralmente são convidados a opinar sobre questões presentes e polêmicas na sociedade, como filósofos, sociólogos, economistas, diplomatas, advogados, juristas, pedagogos, antropólogos, cientistas políticos, psicólogos, médicos, cientistas em geral, esportistas, esteticistas, nutricionistas etc.



naquele dia; se foi noticiado por algum outro veículo mas não pelo da empresa citada, parece que o grau de importância foi menor. O mesmo vale para a produção cultural que é veiculada, quando telenovelas “globais” geram tendências na maneira como o brasileiro utiliza gírias, se veste, consume determinados produtos (desde cosméticos e perfumaria, bebidas, produtos de limpeza, alimentos diversos etc.) e inclusive ouvir e gostar das músicas “do momento” que são veiculadas e associadas a determinados personagens das telenovelas. Em síntese, esse *poder simbólico* age na constituição e incorporação de um “gosto”, na tentativa de padronizá-lo e homogeneizá-lo.

Neste ensaio, estamos considerando as duas instituições – escola e mídia – como campos distintos com lógicas e práticas distintas, com fins, também, distintos. Entretanto, em nossas reflexões, há a intenção de delinear uma “gramática estruturante” para cada um deles, tanto na *cultura escolar*, como na *cultura midiática*. Seria possível tal intento?

Acreditamos que sim e partimos, agora, para uma tentativa de melhor formular uma resposta para tal questão. Mais adiante, no próximo tópico, escola, mídia e cultura serão retomadas, em relação às possibilidades e limites em seus modos de serem “gramáticas estruturantes”. Assim, neste momento, procuramos encaminhar uma finalização para o exercício aqui proposto específico sobre a *cultura midiática*.

Talvez hajam caminhos de compreensão e decodificação em relação à mídia e sua forma de operar que nos permitem, como cidadãos e como agentes do campo educacional e formativo, organizar a constituição dessa “estrutura” midiática em prol de saberes escolares e em direção a um maior conhecimento desses mesmos saberes.

Pensar a *mídia* como *gramática estruturante* em relação a essa *cultura midiática* é trazer à tona a reflexão sobre os mecanismos técnicos, discursivos, imagéticos, ideológicos e econômicos que “acostumam”, “condicionam”, “apresentam”, fazem o sujeito comum prender sua atenção, aprender e apreender, compreender e (re)significar os temas do cotidiano a partir das mais diversas e complexas (ou mesmo simples, às vezes) estratégias: seja pelo conhecimento sobre o agendamento midiático (*agenda setting*), os enquadramentos, o infoentretenimento (ou, como predomina na literatura das teorias comunicacionais, o *infotainment*), os modos de endereçamento, a publicidade, a narração (imagens, áudios, textos), a limitação dos sentidos propiciada pelos aparatos técnicos (como por exemplo, estar presencialmente em algum local, experienciando algum evento/acometimento em todas suas dimensões sensoriais, ou pela mediação tecnológica da televisão).





Diante disso, seria possível aprendermos algo a partir deste tipo de “experiência” com a *cultura midiática*? Poderia ser articulado alguma possibilidade de mediação escolar sobre todas essas formas de ação da *cultura midiática*, enquanto saberes escolares cujo conhecimento, aqui, é o fim maior, diferente do proposto pela mídia, em que seu objetivo geralmente é o entretenimento e o consumo?

Diante dos cenários sempre “assustadores” e “apocalípticos” quanto aos poderes e determinismos que se acusam quanto à mídia em geral, Orofino (2005) procura flexibilizar o discurso, defendendo que “Não acreditamos que haja uma estrutura discursiva monolítica e impermeável. Mas, sim, uma sobreposição de textualidades com aberturas narrativas que possibilitam leituras muito diferenciadas por parte do público receptor” (OROFINO, 2005, p. 50).

Por sua vez, Kellner (2006) faz uma abordagem sobre a cultura midiática, em específico quanto à sua lógica da espetacularização, amparado na construção conceitual do filósofo francês Guy Debord, sobre a *Sociedade do Espetáculo*, ainda na década de 1960. Segundo Kellner (2004, p. 5), “O conceito descreve uma sociedade de mídia e de consumo, organizada em função da produção e consumo de imagens, mercadorias e eventos culturais.” Trata-se, então, de um conceito abrangente que descreve a mídia e a sociedade de consumo, desde produção, promoção, exibição de mercadorias e produção, além de seus efeitos.

Ainda conforme Kellner (2004, p. 5), trazendo mais elementos para pensarmos na lógica do espetáculo dentro do que consideramos *cultura midiática*:

[...] espetáculos são aqueles fenômenos de cultura da mídia que representam os valores básicos da sociedade contemporânea, determinam o comportamento dos indivíduos e dramatizam suas controvérsias e lutas, tanto quanto seus modelos para a solução de conflitos. Eles incluem extravagâncias da mídia, eventos esportivos, fatos políticos e acontecimentos que chamam muito a atenção, os quais denominamos notícia – fenômenos que têm se submetido à lógica do espetáculo e à compactação na era do sensacionalismo da mídia, dos escândalos políticos e contestações, simulando uma guerra cultural sem fim.

Esse processo de espetacularização é promovido pela cultura da mídia que, na busca de audiências e de aumentar o poder e o lucro da indústria cultural, promove espetáculos cada vez mais sofisticados. Tal processo se intensificou nas últimas décadas, visto que “as indústrias culturais possibilitaram a multiplicação dos espetáculos nos novos espaços midiáticos e em *sites*, e o espetáculo em si tornou-se um dos princípios organizacionais da economia, da política, da sociedade e da vida cotidiana” (KELLNER, 2006, p. 119).



Aliás, não esqueçamos que para haver uma *cultura midiática* há uma forma de comunicação que faz esse emaranhado de instrumentos e “práticas” acontecerem e circularem. Referimo-nos ao discurso midiático, composto pela informação, entretenimento e publicidade. Tudo isso junto – seja por sons, imagens, textos – produz na contemporaneidade uma ampla e complexa estrutura que intervém no cotidiano humano, seja nos processos de (in)formação, consumo e mesmo entretenimento. Esse mesmo discurso, vê-se, tem seguido a tendência de, cada vez mais, ter suas “fronteiras” mais tênues, com informação mesclando-se e confundindo-se com entretenimento e também publicidade.

Na cultura midiática atual, muitas vezes entendida como *cultura digital*, não há dúvidas que esses processos vão sofrendo transformação, principalmente pelo fato de a internet ter acelerado processos e as mídias sociais potencializarem produção e circulação de sentidos como nunca antes qualquer outro veículo midiático, em qualquer outra época, conseguiu operar na sociedade, configurando-se como um importante e imprescindível nicho investigativo no campo educacional.

Feitas as considerações quanto à *cultura midiática*, fechando esse panorama em torno de como a cultura das mídias constrói uma teia de saberes em relação ao cotidiano, partimos, na sequência, abrindo nova discussão, agora articulando cultura, escola e mídia.

## **ESCOLA, MÍDIA, CULTURA – POSSIBILIDADES E LIMITES EM SEUS MODOS DE SEREM “GRAMÁTICAS ESTRUTURANTES”**

Tratamos, até então, de maneira separada os campos da escola e da mídia, ou, conforme nossos argumentos, de como age e se constitui a *cultura escolar* e a *cultura midiática*, muito embora, como vimos, em alguns momentos escola e mídia foram discutidas simultaneamente e imbricadamente, o que indica uma possível sinergia entre esses dois campos. Seria possível, então, tratando desta discussão, falarmos em uma ação simultânea entre ambas instituições sem que a escola perca sua capacidade crítica frente à mídia? É o que procuraremos discutir neste tópico, considerando que há possibilidades, e também limites, nos modos como cada instituição age a partir de sua gramática estruturante específica, argumentando a respeito da necessidade de a escola trazer para seu interior elementos da cultura midiática, sem perder sua capacidade de crítica, reflexão e conhecimento.



Um dos autores abordados quanto à *cultura escolar*, Frago (2002) tece breves considerações a respeito disso, ou seja, de a escola não se cegar quanto às tecnologias e mídias no contexto escolar. Se professores, como agentes dessa instituição, e alunos, como público da escola, estão imersos em contextos culturais permeados pelas mais diversas mídias, talvez a televisão como a mais presente e frequente e a internet cada vez mais presente e acessível, é inegável que de algum modo essa relação ocorra, talvez não “institucionalmente”, mas “situacionalmente”, quando algum tema ou acontecimento pautado e comentado pela mídia em geral adentra os muros escolares. Lembremos, pois, que os “muros escolares” não imunizam a instituição escolar – e sua cultura própria – das dinâmicas socioculturais e políticas mais gerais da sociedade.

Também Chevel (1990, p. 187), ao tratar das finalidades do ensino escolar, aponta-nos a possibilidade de termos a mídia como aliada à escola e suas mediações: “Em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, são todas igualmente imperativas.”

Tal movimento associa-se ao exercício já realizado por outros pesquisadores, já citados neste ensaio, em especial às argumentações de Setton (2010, p. 32), que insiste: “[...] proponho compreender a força da cultura das mídias – seus alcances e limites – na construção de um projeto educativo de homem, sua importância no processo de socialização das últimas gerações.”

Os argumentos de Orofino (2005) também se coadunam aos citados acima, pois tal autora defende que a escola poderia ser a instituição que direcionaria/endereçaria uma resposta aos meios/mídia em geral. Segundo a pesquisadora: “[...] esta é uma questão fundamental para compreendermos o conceito de *mediação escolar*: ao identificarmos a escola não apenas como espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como *local de produção e endereçamento de resposta às mídias*.” (OROFINO, 2005, p. 41-42)

Torna-se importante valorizar a mediação institucional realizada pela escola, considerando-se preferencialmente o conjunto de disciplinas que abarcam todo o currículo escolar, o que, conforme vemos nas argumentações dos mais diversos autores/as, poderá possibilitar a abertura de um espaço de ressignificação de seus conteúdos, saberes, temas e propostas.

Conforme Orózco (2005), a mediação institucional seria como um *cenário*, e a escola um destes cenários, juntamente com a família, os grupos de amigos/vizinhos, os clubes, a igreja etc. No caso da mediação escolar, seria pensar a escola como uma outra



“comunidade de apropriação”, que deve considerar o ambiente escolar (sua estrutura, os usos desses espaços etc.), a atitude do professor e também o clima pedagógico.

Orózco (2005, p. 38) traz alguns elementos para pensarmos a mediação escolar, como por exemplo: o método pedagógico, a tarefa deixada pelo professor para o tempo livre das crianças, o uso sistemático do livro de texto, a discussão em sala de aula do que se vê na televisão (incluiríamos, atualmente, o fenômeno da internet/redes sociais etc.), sugestionamento, a legitimidade educativa da televisão (entre outros elementos da cultura digital) e a auto-percepção do docente.

Faz-se necessário, no encontro da esfera pedagógica e educativa com os elementos da cultura midiática, ao se trabalhar com crianças e jovens, o exercício de lidar com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas escolas. Conforme nos alerta Ferrés (1996), se vivemos na sociedade da informação, impõem-se, portanto, uma educação *com* as tecnologias informacionais e *para* o uso destas, bem como de seus conteúdos. Deste modo, programas televisivos, livros, manchetes, reportagens e matérias de jornais, revistas e conteúdos da internet são inteiramente destinados à divulgação do uso das TICs nas escolas/universidades. Isso se associa ao que Belloni (2001) e Fantin (2006) denominam de *mídia-educação* ou, também, em outros termos, ao que Orofino (2005) chamou de *pedagogia dos meios*.

Belloni (2001, p. 10), ao falar da *educação para as mídias*, justifica que “[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola [...] atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades” que o acesso desigual às máquinas vem gerando. Sugere, com isso, que se considere esse campo de ação entre escola e mídia, como “[...] um novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro [...] cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2001, p. 12).

Já Fantin (2006, p. 31) acrescenta que “a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.” Em sintonia com os vários autores e autores que trouxemos até aqui para nosso debate, Fantin (2006, p. 27), sintetiza essa discussão em torno das tecnologias e das mídias com a educação, reafirmando a necessidade e importância de mediações pedagógicas:



Estamos sendo educados por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades. [...] [as mídias] também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa intelegibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas.

Poderíamos dizer que este processo de *educação para as mídias* também é chamado, atualmente, de *mídia-educação*, e tem como ponto central, além da compreensão crítica e participação ativa, a ideia de “processo”, ou seja, que permita às crianças/jovens (principalmente) que desenvolvam suas habilidades críticas e criativas, de forma a receber as informações, buscá-las e também com relação à sua utilização.

Sobre isso, Fantin (2006) explora em sua obra um vasto conteúdo sobre o tema da *mídia-educação*, apresentando e discutindo sobre conceitos e experiências possíveis. Procurando operacionalizar contextos da mídia-educação, ou entender suas perspectivas, a referida autora descreve três contextos:

- *a dimensão crítica*: que seria uma maneira de educar sobre os meios ou para as mídias, seja como a mídia como suporte, seja como objeto de estudo;
- *a dimensão metodológica-instrumental*: ou tecnológica, no sentido de educar com os meios, a partir do uso do instrumento e como recurso para reinventar a didática;
- *a dimensão produtiva*: envolve o educar através dos meios ou dentro das mídias, os meios como linguagem, forma de expressão, criação e produção.

Orofino (2005) explicita quatro convicções a partir de seus estudos, nessa relação (possível) entre mediação escolar e a cultura midiática:

1. É importante superarmos a visão maniqueísta sobre as mídias. Precisamos de uma problematização que recorra ao pensamento dialético e que localize silêncio tanto quanto visibilidade, vigilância e controle tanto quanto liberdade de expressão, regras, mas também recursos. [...]
2. A pedagogia dos meios na escola pode provocar, isto é, desafiar cada vez mais uma crise das *ideologias dominantes* a partir de nossa intervenção em processos que acelerem e intensifiquem uma *reflexividade social*. [...]
3. Precisamos estar atentos às condições de *consumo cultural* dos estudantes, e neste sentido a metodologia dos *estudos de recepção* oferecem grande contribuição.
4. Toda nossa ênfase recai na necessidade de nossas práticas pedagógicas envolverem não apenas os processos de leitura dos códigos, mas, também, aprendermos a *escrever* por meio destas novas linguagens. Ressignificar o mundo.” (OROFINO, 2005, p. 151-152).

Outro apontamento necessário nessa relação – tensa, complexa, porém possível – entre as duas culturas, a escolar e a midiática, é o que considera que o “movimento” não



deve ser da mídia para a escola, “e sim da escola em direção às questões midiáticas e tecnológicas” (MEZZAROBA, 2015, p. 197), com a escola, a partir de suas equipes pedagógicas e corpo docente, buscando os recursos, possibilidades e potencialidades das tecnologias/mídias.

Assim, seja com tantos anos frequentando a escola e se habituando à sua rotina, e depois ao sistema acadêmico/universitário, vamos incorporando formas “gramaticais” da escola em nossas vidas: horários, normas, formas didáticas, formas avaliativas, modos de relação com colegas, com professores, com direção e funcionários de uma escola. A escola tem a sua “gramática estruturante”, e isso pode ser identificado por uma instituição tradicional com espaço e mobiliário próprios, com um *modus operandi* bastante particular, com seus níveis de ensino, sua seriação, didáticas específicas, processos pedagógicos, formas avaliativas, rotinas, hierarquias etc.

O mesmo vale, guardadas suas diferenças, obviamente, para a mídia e sua infiltração na vida de todos nós, em nossas rotinas. Incorporaram-se em nós. Acostumamo-nos com elas. Muitas vezes, são relações com elas que nos “avisam” que temos que almoçar (vendo um noticiário, por exemplo), que é o horário do jantar (porque é o momento que está passando a telenovela), enfim, os exemplos são muitos e diversos. A mídia também tem seu *modus operandi* e talvez sem sistematizarmos isso conceitualmente, sabemos como parte de sua produção ocorre, na construção/padrão/veiculação de notícias, pelo agendamento das pautas (que são consideradas mais importantes – não para o público, mas para o veículo em si), pela publicidade que se torna aliada dos meios, pelos enquadramentos, imagens, discursos, sons, textos, enfim, pela virtualidade proporcionada e que tomou conta do cotidiano das sociedades em geral.

Orofino (2005, p. 122) também se utiliza do termo “gramática” nessa relação entre escola e mídias: “Acreditamos que pensar caminhos de alfabetização para a produção de novos modos de redação com o uso destas gramáticas significa usar as tecnologias a serviço da emancipação humana, a serviço da libertação.” Em relação à instituição escolar e sua cultura própria, Frago (2002; 2001) fez uso do termo “gramática escolar”, se traduzirmos a expressão “*school cultures and the grammar of schooling*” (em tradução livre, culturas escolares e a gramática escolar).

Poderíamos considerar que ambas gramáticas – a escolar e a midiática – aqui concebidas como “gramáticas estruturantes” que à sua maneira realizam suas mediações de maneira particular com fins próprios, nos “condicionam” em relação aos saberes



mundanos, o que deve ser observado pelo campo educacional e pelas humanidades em geral. Na relação entre ambos, pensando em práticas educativas, haveriam pontos de fuga nessa relação que se pensa neste ensaio, de haver uma possível sinergia entre ambas, com a escola trazendo a cultura midiática para seu interior sem perder sua especificidade, ampliando concepções, modificando didáticas, facilitando aprendizagens e enriquecendo o aprendizado de crianças, jovens e também adultos?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste exercício ensaístico, exercitamos a articulação possível no sentido da cultura escolar levar ao seu interior os elementos da cultura midiática, sem que a escola perca sua capacidade pedagógica, crítica e autônoma no trato com aquilo que é produzido/veiculado pela mídia ou mesmo com seus veículos/instrumentos. Nessas considerações finais, tecemos alguns apontamentos que remetem tanto às possibilidades possíveis, bem como aos limites inerentes à articulação entre a escola e mídia.

Importante destacar, antes disso, que em relação aos autores e autoras aqui abordados quanto à cultura escolar e suas compreensões e derivações, todos/as eles/as apontam a questão do *movimento* do contemporâneo, de uma *dinâmica cultural*, que permite à escola uma maneira própria para realizar suas mediações pedagógicas. Inferimos, então, que não há melhor contexto que o midiático para esse *movimento* ser realizado, como contextualiza Orofino (2005):

Ali na escola, dependendo do que se assistiu na TV, o assunto cai na roda. Pode ser um atentado, uma tragédia, um comício ou o último capítulo da novela das oito. Todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes e opiniões, negociando, ressemantizando aquilo que a mídia coloca na agenda do debate social. [...] **O que nós precisamos, enquanto educadores críticos, é assumir a responsabilidade institucional da escola nestas mediações, isto é: intensificando as possibilidades de ressemantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo dia. E, ao propor modos de resposta, estar assumindo também o seu papel na produção de conhecimento sobre a *mediação tecnológica*.** (OROFINO, 2005, p. 65, grifos meus)

Elencamos alguns itens que permitem pensarmos aspectos que fariam essa relação entre escola e mídia ser mais próxima e possíveis implicações positivas disso:

- Uma relação mais contextualizada e atualizada do professor, ao inserir-se na cultura digital (de modo instrumental e crítico), empoderando suas práticas pedagógicas;



- A utilização das tecnologias permitiria um maior diálogo entre diferentes linguagens, para além da oral e da escrita, mas também a corporal e a imagética;
- Partir do universo das crianças e dos jovens, dos seus “pequenos universos”, asseguraria uma abordagem contemporânea com os mesmos, ao mesmo tempo em que ampliaria esses “universos”, valorizando a participação infantil e juvenil e, quiçá, aumentar as possibilidades de autoria criativa e responsável desses sujeitos;
- A utilização de recursos tecnológicos e midiáticos pode facilitar e ampliar a realização de projetos interdisciplinares que envolvam os diferentes componentes curriculares, permitindo uma complementação dos saberes;
- O saber escolar poderia permitir uma desmistificação em relação a muitos dos temas colocados pela agenda midiática e seus interesses ideológicos e comerciais;
- A mídia não seria considerada um “tema” a parte a ser estudada (não se defende o sujeito escolar como um “expert” do que é oriundo da mídia, tampouco um “jornalista” ou “comunicador social”), mas as relação da mídia com os conteúdos escolares é que podem ser tematizados (premissas da *mídia-educação*);

Em relação aos limites dessa relação, elencamos os seguintes aspectos:

- Não podemos menosprezar o poder da cultura midiática: ele consegue, com sua força material e simbólica, “engolir” todas as outras formas de mediação, pela sua atratividade (há uma intensificação da lógica da indústria cultural);
- É inevitável que a cultura escolar sempre andarà a passos mais lentos se comparada à maneira, velocidade e força que a cultura midiática atua;
- A visão das mídias é limitante e reduzida quando pensamos na realidade, devido ao seu viés mercadológico (lógica de consumo e do entretenimento, e não do conhecimento e do bem comum);
- Há um risco cada vez maior de a cultura midiática pretender substituir o saber escolar;
- Há um “encantamento técnico” (fetiche) oportunizado pela cultura digital, diferentemente da forma como os professores exercem suas “técnicas” – e esse “encantamento midiático” deve ser trabalhado pedagogicamente, mostrando, por exemplo, as sutilezas na produção de um conteúdo/produto, as manipulações para se chegar a uma imagem/discurso/som etc.

Aproveitando-se das reflexões de Valle (2014), que apresenta a clássica crítica de Paulo Freire à “educação bancária”, quando o conhecimento é concebido como mera transferência de informações e fatos do professor ao aluno, é importante considerar aqui





que não se defende uma “nova educação bancária”, agora não mais diante da figura presente e corpórea do professor, este sendo substituído por telas de televisores de última geração, ou mesmo de celulares e *smartphones* e também computadores e *notebooks*. É preciso que se estabeleça “uma ligação entre a dinâmica da cultura escolar e as outras dinâmicas culturais.” (VALLE, 2014, p. 94). E é incontestável que dentro de nossa atual dinâmica cultural, a mídia e sua *cultura midiática* estão presentes, implícita e explicitamente, em tudo que ocorre na escola. Afetando os saberes escolares no seu plano micro, e, em geral, no plano macro, a *cultura escolar*.

Nada melhor, então, que pensar no poder que a escola, como instituição tradicional, tem na contemporaneidade, o qual pode ser potencializado nessa aproximação – crítica – com a cultura midiática.

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BETTI, M.; PIRES, G. de L. Mídia (pp. 282-288). In: GONZÁLES, F.J. FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004b.
- CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FARIA FILHO, L.M. DE; GONÇALVES, I.A., VIDAL, D.G.; PAULILO, A.L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 30(1), 139-159.
- Ferres, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- FORQUIN, J-C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**, 5, 28-49.
- FRAGO, A.V. (1995). Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, 63-82.



FRAGO, A.V. (2001). ¿Do education reforms fail? A Historian's response. **Encounters on Education**, 2, 27-47.

FRAGO, A.V. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madri: Morata, 2002.

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 1, 9-43.

KELLNER, D. (2004). A cultura da mídia e triunfo do espetáculo. **Líbero – Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero**, São Paulo, VI(11), 4-15.

KELLNER, D. (2006). Cultura da mídia e triunfo do espetáculo (pp. 119-147). In: Moraes, D. de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad.

MEZZAROBA, C. (2012). Possibilidades multidisciplinares: tornando possível a aproximação entre Educação Física e a Sociologia. **Revista Conhecimento Online**. 4(2) Recuperado em 06 fevereiro de 2016, de <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/255>

MEZZAROBA, C. (2015). Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 8(17), Recuperado em 07 fevereiro de 2016, de <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4523/3719>

OROFINO, M.I. (2005). **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

ORÓZCO, G. (2005). O telespectador frente à televisão – Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare**, São Paulo/SP, 5(1) Recuperado em 26 agosto de 2014 de <http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/Communicare-vol.-5.1.pdf>

PICH, S. (2014). Cultura escolar (pp. 165-170). In: González, F.J.; Fensterseifer, P.E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª. ed. Ijuí: Unijuí.

SETTON, M. da G. (2010). **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto.

THOMPSON, J. (1998). **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes.

VALLE, I.R. (2014). **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2ª ed. Florianópolis: UFSC.

Artigo recebido em: 05 de julho de 2019

Aceito para publicação em: 15 de julho de 2019

